University of Alberta

LE POINT SUR LES PRATIQUES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE EN ALBERTA

par

MARIE-ANDRÉE DROUIN

Mémoire présenté à la Facutly of Graduate Studies and Research

en vue de l'obtention du diplôme de

Maîtrise en sciences de l'éducation
en
Études en langue et culture

Faculté Saint-Jean

Edmonton, Alberta

Printemps 2007

Library and Archives Canada

Published Heritage Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et Archives Canada

Direction du Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence
ISBN: 978-0-494-29911-1
Our file Notre référence
ISBN: 978-0-494-29911-1

NOTICE:
The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:
L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Canada

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the teaching practices of FSL teachers as well as the factors that influence these practices. Six FSL teachers, two in grade 8, two in grade 11 and two in grade 12, were observed for three classes, filled out a questionnaire, and were interviewed. The data were analyzed following H.H. Stern's taxonomy by attempting to locate the teachers' practices on the continua that he elaborated. Three of the six teachers use teaching practices that are rather analytical and teacher centered, and do large group activities whereas the other three teachers use teaching practices that are rather experiential and student centered, with small group activities. The majority of the teachers use cross-linguistic practices. The majority of the teachers in this study are mainly influenced by the factors related to the students in choosing their practices, especially their fields of interests and their motivations.

RÉSUMÉ

Cette étude vise à identifier les pratiques d'enseignants de FL2 et les facteurs qui influencent ces pratiques. Six enseignantes de FL2, soit deux enseignantes de huitième, deux de onzième et deux de douzième année, ont été observées durant 3 périodes de classes, ont complété un questionnaire, puis ont été interviewées. Les données ont ensuite été analysées à l'aide de la taxonomie élaborée par H.H. Stern (1983, 1992) en tentant de situer les pratiques des enseignantes sur quatre continuums. Trois des six enseignantes ont des pratiques plutôt analytiques, centrées sur l'enseignante et font des activités de grands groupes, tandis que les trois autres ont des pratiques plutôt expérientielles, centrées sur l'élève et font des activités en petits groupes. La majorité des enseignantes ont des pratiques interlinguales. Les facteurs qui influencent les enseignantes dans leur choix de pratiques sont principalement reliés aux élèves, soit leurs intérêts et leurs motivations.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier M. Martin Beaudoin pour avoir eu la générosité de m'épauler dans cette aventure. Son attitude positive, sa disponibilité, sa patience et ses précieux conseils tout au long de cette recherche m'ont donné l'envie et le courage d'achever ce voyage.

Je tiens également à remercier les six enseignantes qui ont bien voulu participer à cette étude. Sans elles, ce travail n'aurait pas peu se faire. C'est grâce à des enseignantes comme celles-ci que notre profession d'enseignant du français langue seconde continuera à s'améliorer.

À ma famille et à mes amis qui m'ont encouragé dans ce projet et qui m'ont appuyé tout au long de mes études et de ma recherche. A special thanks to James, my friend and my partner, whose patience, support and understanding through this journey made it possible.

TABLE DES MATIÈRES

Chapitre I: Introduction

1.1 Définition du problème.....1

1.2 Problème de la recherche.....3

1.3 Type de recherche.....4

1.4 Méthodologie de la recherche.....4

1.5 Justification et limitations de la recherche.....4

1.6 Plan du mémoire.....6

Chapitre II Cadre théorique et recension des écrits

2.1 Introduction.....7

2.2 Définition des termes.....7

2.3 L'historique des méthodes.....15

2.3.1 La méthode grammaire-traduction.....17
2.3.2 La méthode directe.....18
2.3.3 Le courant intégré.....20
2.3.4 Le courant linguistique.....26
2.3.5 Le courant psychologique..... 29

2.4 Au-delà des méthodes.....31

2.4.1 Le phénomène de l'éclectisme en didactique des langues.....31
2.4.2 Une perspective écologique en didactique des langues.....33
2.4.3 Une perspective actionnelle en didactique des langues.....34

2.5 Les facteurs qui influencent les enseignants dans le choix de leurs pratiques.....36

2.6 Conclusion.....38

Chapitre III Méthodologie

3.1 Le type de recherche.....39

3.2 La population à l'étude.....40

3.3 Les instruments de collecte de données.....40

3.3.1 L'observation.....40
3.3.2 L'entrevue.....42
3.3.3 Le questionnaire.....42
3.3.3.1 La validation du questionnaire.....47

3.4 La permission et considérations éthiques.....48

3.5 L'analyse des données.....49

3.5.1 L'analyse des observations : le cadre conceptuel de Stern.....49
3.5.2 L'analyse des entrevues et des questionnaires.....54

Chapitre IV Résultats

4.1 Introduction.....56

4.2 Profil de Lorraine.....57

4.2.1 Pratiques analytiques ou expérientielles.....58
4.2.2 Pratiques intralinguales ou interlinguales.....64
4.2.3 Pratiques centrées sur l'étudiant ou l'enseignant et l'organisation des activités.....65
4.2.4 Facteurs influençant le choix de pratiques.....66

4.3 Profil de Laura.....66

4.3.1 Pratiques analytiques ou expérientielles.....67
4.3.2 Pratiques intralinguales ou interlinguales.....73
4.3.3 Pratiques centrées sur l'étudiant ou l'enseignant et l'organisation des activités.....74
4.3.4 Facteurs influençant le choix de pratiques.....75

4.4 Profil de Jillian.....75

4.4.1 Pratiques analytiques ou expérientielles.....76
4.4.2 Pratiques intralinguales ou interlinguales.....83

4.4.3 Pratiques centrées sur l'étudiant ou l'enseignant et l'organisation des activités.....84
4.4.4 Facteurs influençant le choix de pratiques.....85

4.5 Profil de Josée.....86

4.5.1 Pratiques analytiques ou expérientielles.....87
4.5.2 Pratiques intralinguales ou interlinguales.....92
4.5.3 Pratiques centrées sur l'étudiant ou l'enseignant et l'organisation des activités.....93
4.5.4 Facteurs influençant le choix de pratiques.....94

4.6 Profil de Roxane.....95

4.6.1 Pratiques analytiques ou expérientielles.....97
4.6.2 Pratiques intralinguales ou interlinguales.....102
4.6.3 Pratiques centrées sur l'étudiant ou l'enseignant et l'organisation des activités.....103
4.6.4 Facteurs influençant le choix de pratiques.....105

4.7 Profil de Robyn.....105

4.7.1 Pratiques analytiques ou expérientielles.....107
4.7.2 Pratiques intralinguales ou interlinguales.....114
4.7.3 Pratiques centrées sur l'étudiant ou l'enseignant et l'organisation des activités.....115
4.7.4 Facteurs influençant le choix de pratiques.....116

4.8 Discussion.....117

4.8.1 Les pratiques des enseignantes.....117
4.8.8.1 Lorraine.....118
4.8.8.2 Jillian.....119
4.8.2 Les facteurs influençant le choix des pratiques des enseignantes.....122
4.8.3 La diversité des environnements.....125
4.8.3.1 La diversité des programmes de FL2.....125
4.8.3.2 La diversité des spécialité.....126
4.8.3.3 Diversité des années d'expériences.....127
4.8.7 Conclusion.....128

Chapitre V Conclusion et recommandations

5.1 Problématique et cadre théorique.....129

5.2 Méthodologie.....132

5.3 Discussion des résultats.....137

5.4 Recommandations et réflexions..... 140

Bibliographie.....144

Appendices

Appendice A Résumé des méthodes et des approches qui ont influencées l'enseignement du FL2.....149

Appendice B Extraits des notes prises lors d'une séance d'observation.....151

Appendice C Guide pour l'entrevue avec les enseignants.....152

Appendice D Le questionnaire.....153

Appendice E Lettre du conseil scolaire donnant la permission à conduire une recherche.....160

Appendice F Lettre électronique aux directeurs/directrices d'école demandant la permission de contacter leur(s) enseignant(s) de FL2.....161

Appendice G Lettre électronique aux enseignants de FL2 leur demandant de participer à la recherche.....162

Appendice H Lettre aux directeurs d'école pour demander la permission de faire des observations dans la classe de FSL et d'interviewer le professeur de FSL.....163

Appendice I Formulaire de consentement de l'enseignant d'être observé et interviewé.....164

Appendice J Lettre aux parents des classes que j'ai observé pour les informer de Mes activités dans la salle de classe de leur enfant.....165

Appendice K Critères pour l'évaluation du projet Module 2 page 129.....166

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 2-1: Terminologies de base en didactique des langues vivantes étrangères.....10

Tableau 2-2: Éléments principaux lors de l'enseignement d'une L2.....13

Tableau 2-3: Évolution historique des entrées.....35

Tableau 2-4: La conceptualisation des enseignants et leurs pratiques.....37

Tableau 3-1: Les éléments principaux lors de l'enseignement d'une L2.....43

Tableau 3-2: Stratégies d'enseignement analytiques et expérientielles.....50

Tableau 3-3: Stratégies d'enseignement intralinguales et interlinguales.....52

Tableau 4-1: Rublique de correction pour les projets de FSL.....89

Tableau 4-2: Résumé des résultats des pratiques des enseignantes selon les continuums élaborés par Stern (1983, 1992).....118

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

La vraie générosité envers l'avenir consiste à tout donner au présent.

(Camus, 1951)

1.1 Définition du problème

Le français langue seconde est, depuis la création de la province de l'Alberta, un sujet enseigné dans les écoles albertaines sur une base optionnelle. Au cours des années plusieurs programmes se sont succédés s'adaptant aux nouvelles recherches faites dans le domaine de l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes au Canada et à travers le monde. Au début du XX^{e} siècle, la tendance générale dans l'enseignement des langues secondes au Canada était à la traduction et à l'apprentissage par cœur de mots et de règles de grammaire. Puis, dans les années soixante de nouvelles recherches en linguistique structurale et en psychologie du comportement, de plus qu'un certain avancement technologique, amenèrent le développement et l'implantation des méthodes audio-linguale et structuro-globale audio-visuelle dans nos écoles. Ces méthodes qui portaient surtout sur l'apprentissage de la langue ont peu à peu fait place dans les années soixante-dix et quatre-vingt à une méthode plutôt axée sur le message que sur la forme appelée l'approche communicative. Cette dernière, pleine d'ambiguïtés, amena plusieurs chercheurs à se questionner sur la méthode ou les méthodes qui devaient être de mises dans l'enseignement du français langue seconde. En 1983, le regretté M. H.H. Stern proposa son programme d'études multidimensionnel à quatre syllabus : le syllabus langue, le syllabus culture, le syllabus communicatif et le syllabus formation langagière

générale. Dans son programme Stern propose d'intégrer l'étude de la langue et l'expérience linguistique qui sont selon lui deux composantes essentielles à l'apprentissage de la langue seconde. C'est sur ce programme que se basera l'Étude nationale sur les programmes de français de base (ENFB) en 1990 pour établir ses recommandations destinées aux provinces canadiennes pour qu'elles s'en inspirent lors de l'élaboration de leurs programmes respectifs.

Les programmes d'études de français langue seconde de l'Alberta de 1992 et de 2005 reflètent en grande partie les recommandations faites par l'ENFB en 1990. Le programme de 2005 comprend une dimension technologique plus actuelle, une emphase plus prononcée sur les stratégies d'apprentissage et des résultats d'apprentissage plus clairement définis pour chaque année scolaire. Mais qu'en est-il des pratiques utilisées de nos jours dans les salles de classe de français langue seconde en Alberta pour enseigner le programme d'études? Est-ce que les enseignants utilisent certaines pratiques plutôt que d'autres? Si, oui pourquoi? Le programme d'étude bien que préconisant l'enseignement de compétences communicatives, linguistiques, culturelles, interculturelles et stratégiques à l'aide d'une approche multidimensionnelle, ne prescrit pas de pratiques spécifiques. Le programmes se dit comme étant « la fusion des approches précédentes » (Alberta Learning 2005) en faisant référence à l'histoire décrite précédemment. Cette fusion des approches est aussi vue par Cornaire (2001) et d'autres chercheurs (Puren, 1995; Vigner,1995; Courtillon,1995; de Salin,1996) comme de l'éclectisme. Sommes-nous dans une ère où règne l'éclectisme?

À l'aube de la réforme *Language Iniatiative* sur l'enseignement obligatoire d'une langue seconde en Alberta pour tous les élèves de la 4e à la 9e année, qui est entrée en vigueur dans un conseil scolaire du sud de l'Alberta en septembre 2006, il est important de s'assurer que les enseignants et les conseils scolaires sont conscients des pédagogies utilisées dans ce domaine par les enseignants de langue seconde, pour être en mesure de les appuyer lors de la mise en œuvre de cette réforme. Je pense qu'il est intéressant de les inviter à partager leur expertise par le biais de cette recherche.

1.2 Problème de la recherche

Cette étude examine les pratiques utilisées par les enseignants de français langue seconde (FL2) au premier et au deuxième cycle du secondaire dans un conseil scolaire du sud de l'Alberta. Elle vise à décrire ces pratiques et à les catégoriser selon des critères élaborés par H.H.Stern (1983, 1992). Enfin, cette étude a pour but d'identifier les facteurs qui influencent le choix de pratiques par les enseignants.

Les deux questions servant à guider cette recherche sur les pratiques utilisées par les enseignants de FL2 en Alberta sont les suivantes :

- Q1 : Quelles sont les pratiques utilisées par les enseignants de FL2?
- Q2 : Quels sont les facteurs qui influencent le choix des pratiques choisies par les enseignants de FL2?

1.3 Type de recherche

Cette recherche est de type descriptive et exploratoire. Elle a pour but d'étudier les pratiques qui sont utilisées par les enseignants de français langue seconde, afin de pouvoir mieux les cerner et d'en donner un aperçu grâce à l'utilisation d'observations, de questionnaires et d'entrevues.

1.4 Méthodologie de la recherche

L'étude sur les pratiques utilisées par les enseignants de FL2 a été effectuée dans des écoles secondaires premier et deuxième cycle du sud de l'Alberta. Un total de 6 enseignantes de FL2, du même conseil scolaire, ont participé à l'étude. L'analyse qualitative a été privilégiée comme approche méthodologique et trois techniques de collecte de données ont été utilisées : l'observation, l'entrevue et le questionnaire.

1.5 Justification et limitations de la recherche

En tant qu'enseignante de français langue seconde et d'immersion, au primaire, au secondaire premier et au deuxième cycle depuis plus d'une douzaine d'année, je ressentais le besoin d'approfondir mes connaissances en enseignement du FL2 et d'explorer plus en profondeur mon milieu. Au fils des ans, j'ai eu l'occasion de côtoyer et de travailler avec plusieurs enseignants de FL2 qui ont partagé avec moi leurs expériences et leur expertise. Je leur en suis très reconnaissante, mais il faut dire que chaque rencontre me laissait perplexe, me faisait me questionner sur mon enseignement. Tout au long de ma carrière, j'ai expérimenté et j'expérimente toujours de nouvelles pratiques que ce soit un nouveau jeu pour renforcer le passé composé, offrir d'avantage à

mes étudiants la chance de travailler en petits groupes ou le développement d'un cours en ligne, cependant mes essais me semblaient sans fin et sans but précis. Je me suis donc mise à la recherche de la méthode, la façon ultime pour enseigner le FL2 qui mettrait finalement fin à ce qui me semblait d'éternels recommencements. Elle devait bien se trouver quelque part cette méthode, après tout, l'enseignement du FL2 ne date pas d'hier et quelqu'un avait bien dû trouver la méthode, il n'en restait qu'à moi de la découvrir. Après avoir lu sur le sujet, j'ai rapidement réalisé que la méthode parfaite était loin d'exister et que bien que plusieurs méthodes avaient vu le jour au fils des ans, aucune n'avait survécue au passage du temps. La diversité des situations d'enseignement et des besoins des apprenants est en grande partie responsable du déclin du concept de méthode dans l'enseignement des langues secondes. Le fait que la méthode parfaite n'existe pas, n'a pas assouvit ma curiosité et faute de méthode, j'ai donc pensé qu'il serait intéressant de mettre à jour les pratiques actuelles des enseignants de FL2 par le biais de profils. En tant qu'enseignante de FL2 et membre de cette communauté, je crois que mon étude pourra mettre en lumière ce qui se passe, habituellement à huis clos, dans nos salles de classe et ainsi démystifier quelques peu nos pratiques. Cette étude se limite à décrire les pratiques de six enseignantes de FL2 et à identifier les facteurs qui les influencent dans le choix de leurs pratiques. Cette étude pourrait servir à mes collègues qui ont rarement l'occasion de voir ce qui se passe dans les autres classes de FL2, étant trop occupés à l'enseigner eux-mêmes et dans leur développement professionnel. Elle pourrait également servir à la formation de futurs enseignants de FL2 qui veulent en savoir plus long sur ce qui se passe dans différentes situations d'enseignements et aux conseils scolaires qui veulent savoir comment le FL2 est actuellement enseigné en Alberta.

1.6 Plan du mémoire

Dans un premier temps, je présente le contexte général de l'étude, en décrivant la problématique de la recherche. Le deuxième chapitre de cette recherche porte sur la revue de la littérature et l'élaboration du cadre théorique. Le troisième chapitre est consacré à la méthodologie. Il renferme la description de l'échantillon, de la procédure et des instruments de collecte de données. Dans le quatrième chapitre, je présente les résultats et leur interprétation. Dans le cinquième chapitre, je revoie la méthodologie à la lumière des résultats, je discute des résultats, je tire des conclusions et je propose quelques recommandations par rapport au développement professionnel des enseignants.

CHAPITRE II

LE CADRE THÉORIQUE

We set out from the assumption that languages are difficult to learn and no less to teach. Over the past one hundred years or so, and indeed for centuries before that (...) a great deal of theorizing, experimentation, innovation, debate, and controversy has occurred in the hope of improving practice and of making language teaching more manageable, more effective, and more interesting. Teachers have for decades been told to follow this method or that. In recent times they have been urged to become scientific and to rely on the language sciences and on research. Then, again, they have been admonished to be self-reliant and not to depend on the dictates on 'pseudo-science'.

(Stern, 1983)

2.1 Introduction

Le cadre théorique pour cette étude est formé de quatre regroupements de littérature. La première section est consacrée à la définition des termes méthodologie, approche, méthode, et pratique tels qu'utilisés dans cette étude. Dans la deuxième section, l'historique des méthodes de l'enseignement des langues est étudié. La troisième partie discute des courants actuels en didactique des langues étrangères et la dernière partie traite des facteurs qui influencent les enseignants dans le choix de leurs pratiques.

2.2 Définitions des termes

Dans le domaine de l'enseignement des langues secondes, les concepts de méthodologie, approche, méthode, pratiques ont été maintes fois définis. Les chercheurs en L2 offrent des définitions plus ou moins conciliables de ces termes selon leurs points de vue. Plusieurs chercheurs font référence aux définitions, dites classiques, qu'a élaboré Anthony (1963) dans le contexte de l'enseignement de l'anglais langue seconde. Selon lui, une approche regroupe des hypothèses sur la nature de la langue, de son enseignement et de son apprentissage sur lesquelles se développe la méthode. Une

méthode est donc un ensemble cohérent de matériel pédagogique basé sur une certaine approche. Il précise qu'une approche est axiomatique tandis qu'une méthode est procédurale et donc qu'il se peut qu'on retrouve plusieurs méthodes à l'intérieur d'une seule approche. L'implémentation d'une méthode en salle de classe se fait par le biais de techniques. Les techniques étant les pratiques employées quotidiennement par les enseignants pour faciliter l'acquisition de L2.

Richard et Rodgers (1986) amènent plus de précision au modèle d'Anthony et insistent sur le fait qu'une méthode, qui est selon eux le lien entre la théorie et la pratique, regroupe les trois éléments décrits par Anthony soit l'approche, la méthode et les techniques qu'ils renomment de la façon suivante : approche, design et procédures. L'approche renferme les théories de la nature de la langue et celle de la nature de son apprentissage. Le design comprend les objectifs de la méthode, le modèle du syllabus, les types d'activités d'apprentissage et d'enseignement, les rôles des apprenants, des enseignants et le matériel d'instruction. Enfin, les procédures qui sont les techniques, pratiques et comportements observables quand la méthode est utilisée en salle de classe.

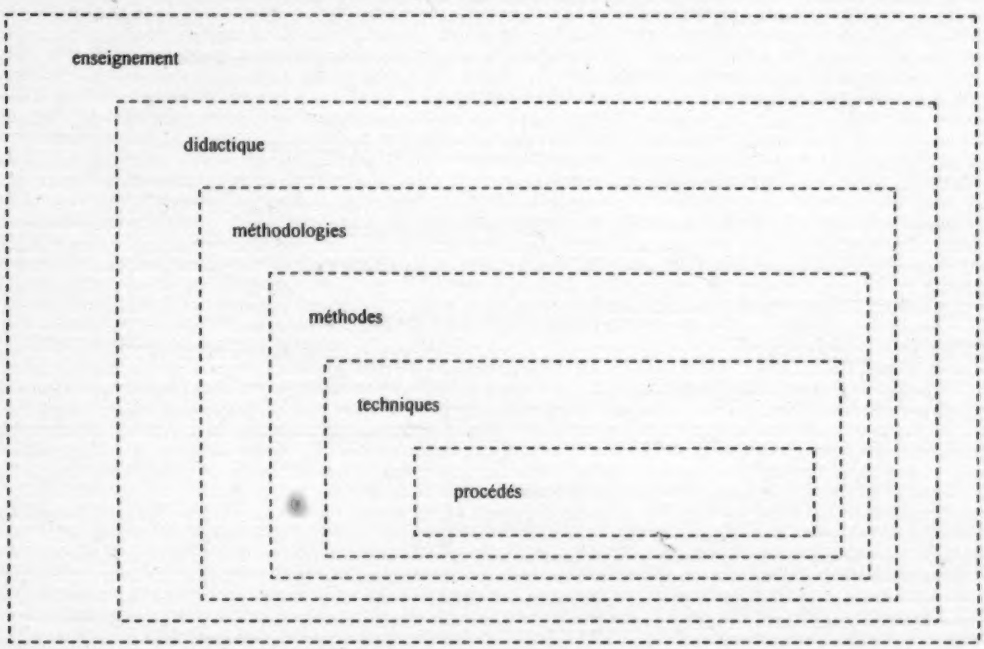
Littlewood (1999) adhère au cadre précédent et ajoute qu'il est communément accepté de percevoir une méthode comme le continuum entier liant la théorie à la pratique et non pas seulement comme une de ses parties, comme l'avait avancé Anthony. Dans son article, elle présente deux définitions du terme méthode, une plutôt étroite et l'autre plus globale. La première définit une méthode comme un système bien développé et détaillé pour enseigner une L2, qui possède ses propres principes de base et ses pratiques et qui existe

indépendamment de son application par un enseignant dans une salle de classe. La deuxième, celle qu'elle adopte, accorde plus d'importance aux actes spécifiques d'enseignement. Cette définition soutient que le rôle de la méthode est de lier l'abstrait (la théorie) au concret (les activités en salle de classe). Pour expliquer cette façon de concevoir une méthode, elle propose une théorie qu'elle nomme « three-stage continuum linking theory » où la théorie, les principes et les procédures d'enseignement qui sont consistants avec la théorie, sont mis en actions à travers les actes spécifiques lors de l'enseignement. Ainsi donc, selon Littlewood, une méthode fournit un cadre conceptuel, qui lie l'abstrait au concret, en spécifiant les principes pédagogiques et les procédures, par lesquels la théorie est convertie en action dans la salle de classe.
Elle définit le terme méthodologie comme étant une collection de principes et de procédés qui forment une façon particulière d'enseigner et ne précises pas les termes approche et pratique.

Puren (1988) quant à lui souligne l'ambiguïté de la terminologie en didactique du français langue étrangère et qu'au cours de l'histoire plusieurs sens ont été attribués entre autres aux termes méthode et méthodologie. En présentant sa terminologie il identifie trois sens distincts qui ont été donné au terme de méthode. Celui de matériel d'enseignement, comme par exemple la méthode Voix et image de France, qu'il préfère appeler cours au lieu de méthode. Celui « d'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés », qui selon lui est la définition juste du terme méthode. Enfin, celui « d'ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et

chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites.», que Puren voit plutôt comme la définition du terme méthodologie. Il définit également les techniques comme étant un ensemble de procédés utilisés en salle de classe, cependant il ne définit pas directement le terme pratique dans sa terminologie. Il l'utilise tout même tout au long de son ouvrage dans le sens d'actions des enseignants. Puren nous procure un schéma fort utile (voir tableau 2-1) qui représente clairement tous les termes clés qui se définissent par des niveaux d'inclusion réciproque.

Tableau 2-1 : Terminologies de base en didactique des langues vivantes étrangères
Source : Puren, 1988, p.19



Besse (1995) dans son article Méthodes, méthodologie, pédagogie – Petit dictionnaire des méthodes, propose trois niveaux d'analyse correspondant aux trois types de discours

différents, pour préciser la terminologie en L2. Le premier niveau, celui des méthodes et des approches, correspond au discours entre didacticiens et praticiens sur le « comment enseigner/apprendre les L2 ». À ce niveau Besse définit une méthode comme « un ensemble discursif raisonné, partant plus ou moins cohérent, d'hypothèses (…) visant à organiser les débuts de l'enseignement/apprentissage des L2 en une combinaison de techniques reproductibles (…) ». Il continue en définissant le terme approche comme étant le regroupement de certaines méthodes possédant des ressemblances dans un même courant didactique. Le second niveau appelé le niveau des manuels, correspondant au discours entre les didacticien ou praticiens aux apprenants, discute de terminologie reliée aux manuels, qui ne s'applique pas à notre étude. Le troisième niveau, celui nommé niveau de la classe correspondant aux discours observables dans les classes, Besse définit les termes techniques, pratiques et procédés. Alors que Puren se limite à dire que les techniques sont un ensemble de procédés utilisés en salle de classe et qu'il ne définit pas le sens du terme pratique, Besse souligne l'importance de faire une distinction entre les termes technique et pratique. Selon Besse, une technique est celle recommandée dans les discours des méthodes et des manuels tandis qu'une pratique est la mise en œuvre particulière d'une technique par un enseignant dans une salle de classe. Il estime que les pratiques forment la « colonne vertébrale » de tout enseignement/apprentissage d'une L2. Besse définit le terme procédé comme étant tout acte d'un enseignant qui ne sont pas prévu ni dans une méthode ni dans un manuel.

Besse termine son article en expliquant le sens qu'il donne au terme méthodologie. Il réserve ce terme à « l'étude plus ou moins raisonnée des méthodes et des manuels; il

s'agit donc d'un métadiscours portant sur les discours constitutifs de ces deux niveaux afin d'en intégrer, dans une visée scientifique, les option et propositions dans des constructions intellectuelles plus générales, plus systématiques et mieux articulées aux sciences connexes de la didactique des langues». Ce sens étant semblable à celui qu'en donne Puren (1988).

Cornaire (2001) mentionne elle aussi que la terminologie utilisée en didactique des L2 est souvent équivoque. Elle va même jusqu'à affirmer que « l'étiquette de méthode est plus ou moins utilisée de façon interchangeable avec celle de méthodologie » et ce en citant Besse (1995), cependant mes recherche ne me permettent pas de corroborer cette affirmation. Littlewood (1999) elle aussi mentionne cet usage interchangeable, plus fréquent de nos jours, des termes méthodes et méthodologies. Elle explique ce changement dans l'usage de la terminologie, par le fait de la diminution de la création depuis les années 70, de méthodes très rigides, comme par exemple la méthode directe ou la méthode S.G.A.V. et par l'apparition de méthodes plus flexibles, comme l'approche communicative, qui s'adaptent à l'environnement plutôt que de s'y imposer. L'usage du terme méthodologie reflète donc mieux, selon Littlewood, cette réalité que le fait celui de méthode. Cornaire réserve l'usage du mot méthode au sens restreint de matériel pédagogique et celui de méthodologie pour parler des méthodologie traditionnelle, audio-orale et structuro-globale audiovisuelle.

Stern (1983) a été un des premiers chercheurs a abandonné le concept de méthode au sens étroit du terme. Il explique le sens contraignant et limitatif d'une méthode, car elle oblige

l'enseignant à la suivre à la lettre, et dans son entièreté. Il propose de remplacer le concept de méthode par celui, plus large et plus flexible, de stratégie, soit les stratégies d'enseignement, de distribution du temps et les stratégies sociales telles qu'illustrées au tableau 2-2. Selon lui, les stratégies d'enseignement, sous lesquelles peuvent être subsumées un plus grand nombre de pratiques utilisées par les enseignants de L2, qu'en utilisant le concept de méthode, reflètent mieux la réalité de l'enseignement et de l'apprentissage d'une L2. Une pratique selon Stern est ce que Puren (1988) appelle une technique, c'est-à-dire les actes observables lors de l'enseignement.

Tableau 2-2 : Éléments principaux lors de l'enseignement d'une L2
Source: Stern, 1983 p. 506

Teaching strategies

Crosslingual Crosscultural Comparative	⟷	Intralingual Intracultural Non-comparative
Analytilic Objective Format Language-centered	⟷	Experiential Communicative Functional Message-centered Participatory
Explicit 'Learning' Logical Reasoning	⟷	Implicit 'Acquisition' Intuitive Automatic

Stern ne retient pas plus le terme de méthodologie, mais il affirme qu'il fait partie inhérente à l'ensemble des composantes d'une classe comme les objectifs, le contenu, les procédures (stratégies et techniques), le matériel et l'évaluation (Stern, 1983 :23). Nous constatons que Stern retient une définition élargit du terme méthode qu'il remplace par celui de stratégie. Cette vision élargit du terme a été poursuivie de façons variées, comme nous l'avons vu précédemment, par Richard et Rodgers (1986), Puren (1988) et Littlewood (1999).

Comme nous le constatons, le sens des termes méthodologie, méthode, approche et pratique n'est pas clairement définit et varie plus ou moins d'un auteur à l'autre. Ce qui importe pour la présente étude est de constater cette polysémie et de nous situer par rapport aux différents points de vue. C'est la vision de Stern (1983) qui est retenue dans le contexte de cette étude, et non pas la notion étroite du terme méthode. Selon lui, la réalité de l'enseignement d'une L2 est mieux représentée en situant les actes spécifiques d'enseignement, que j'appellerai ici pratiques, sur les continuums de stratégies d'enseignement qu'il propose (voir tableau 2-2). Ces derniers seront expliqués de façon exhaustive au chapitre 3. Le terme pratique représente donc pour les fins de cette étude tout acte de l'enseignant afin que l'élève apprenne L2. Cette définition rejoint celle que donne Puren (1988) du mot technique « ensembles de procédés utilisés en salle de classe » et celle de Germain (2001) où il définit les pratiques de classe comme étant le « niveau où se déroule l'enseignement proprement dit en vue de faciliter l'acquisition d'une langue seconde. » Je ne m'attarderai pas à différencier entre les termes technique, pratique et procédé, comme le font Puren (1988) et Besse (1995), vu la difficulté à

observer les nuances sur le terrain, j'adopterai plutôt une définition globale du terme pratique. Pour ce qui est du terme méthodologie, il fait, comme nous l'avons mentionné plus haut, partie inhérente à l'ensemble des composantes d'une classe selon l'optique de Stern adoptée ici. Le terme d'approche sera utilisé pour faire référence à l'approche communicative ou l'approche intégrative soit dans le sens de méthode au sens étroit.

Même si cette étude n'adopte pas une définition stricte du terme méthode, comme il a été le cas pendant la majorité du XIX^{e} et XX^{e} siècle, il est important de faire une revue historique des méthodes, vues au sens étroit, pour mieux situer ma recherche et comprendre l'ampleur des changements actuels en didactique des langues secondes.

2.3 L'historique des méthodes

> 'As we study the evolution of language-teaching methods, we see what is most effective in each method being taken up again at a later date, elaborated and refashioned, so that the best of the past is not lost but serves the purposes of the present.'
>
> (Rivers, 1981:27)

L'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères a un passé millénaire et il est important d'y faire référence pour mieux situer les pratiques contemporaines. Le besoin de communiquer est inhérent à l'être humain, c'est donc pourquoi on s'y intéresse depuis tant d'années comme le remarque Martinez (2004 :47) : « La méthodologies de l'enseignement des langues étrangères puise ses racines dans l'histoire des besoins de la

communication sociale ». Plusieurs méthodes ont vu le jour au fil de l'histoire, mais l'enseignement et l'apprentissage des langues de manière méthodique n'a commencé qu'avec l'invention de l'écriture par les Sumériens vers l'an 4000 avant Jésus-Christ et s'étend jusqu'à nos jours. Dans cette étude, au risque de simplifier beaucoup, je me limiterai aux méthodes qui ont été les plus populaires après l'entrée officielle de l'enseignement des langues vivantes dans les écoles secondaires d'Europe, soit au cours de la première moitié du XIX^{e} siècle.

Avant cette époque, tel que rapporté par Jean-Antoine Caravolas (1995), c'était le latin et le grec qui étaient généralement enseignés dans les écoles principalement fréquentées par l'élite. Leur enseignement consistait en grande partie à apprendre par cœur les règles de grammaire, à lire et à traduire des textes littéraires dans ces langues. À partir de la Renaissance, dû à la multiplication et la variété des échanges entre les pays, les langues vernaculaires s'apprenaient de plus en plus en privé, soit après l'école, soit par l'entremise d'un maître ou d'une école de langues. Les pratiques utilisées étaient diverses et comprenaient entre autre la traduction de textes littéraires, l'étude de la grammaire souvent par l'entremise de la langue maternelle et l'utilisation de conversations et de dialogues sur les activités quotidiennes. Il était également possible de s'instruire de façon autodidacte avec l'aide de grammaires, dictionnaires et manuels bilingues. Les séjours prolongés à l'étranger étaient aussi une autre façon très efficace pour les gens des classes supérieures d'apprendre une langue seconde. Il a donc fallu attendre jusqu'au début du XIX^{e} siècle pour que les langues maternelles tout comme les langues modernes soient

enseignées dans les écoles publiques et que des méthodes d'enseignement soient prescrites par le ministère de l'Éducation ou par un autre organisme gouvernemental.

2.3.1 La méthode grammaire-traduction

La méthode retenue pour enseigner les langues vivantes au XIX^{e} siècle était la méthode grammaire-traduction, qui selon Caravolas (1995) est injustement baptisée, laissant croire qu'elle préconise seulement la grammaire et la traduction, ce qui n'est pas toujours le cas. Par exemple la méthode grammaire-traduction présentée par Johann Valentin Meidinger en 1783 est plutôt complète en enseignant à l'aide de phrases plus ou moins indépendantes, à lire, à parler et à écrire la langue étrangère de manière systématique et graduée. Elle est composée de leçons débutant par la présentation de la nouvelle règle et du nouveau vocabulaire illustrés dans une série de phrases. Par la suite, les élèves sont appelés à appliquer ce qu'ils ont appris dans la traduction de phrases sur la vie quotidienne, ce qui donne à cette méthode son côté pratique. Plusieurs autres Allemands contemporains de Meidinger ont suivi cette méthode en la modifiant quelque peu soit entre autres Ollenendrof et Ploetz (Caravolas, 1995). Martinez (2004 :50), quant à lui, décrit cette méthode comme ayant « une approche très analytique dont les outils privilégiés sont les manuels ou recueils de textes, voire les œuvres entières, la grammaire et le dictionnaire bilingue. » Il continue en décrivant la démarche didactique comme suit : « un texte littéraire, suivi des explications de vocabulaire et de grammaire, généralement avec recours à la langue source de l'apprenant; traduction, exercices et finalement thème, qui constitue un retour à la langue apprise et donne parfois lieu à un réinvestissement où l'on essaie à rédiger sur un sujet proche, et c'est le 'thème d'imitation' ». Bien que cette

méthode puisse sembler rigide, sévère et désuète, elle inspire encore, selon Besse (1985), les programmes de nombreuses universités; il ajoute qu'on retrouve également des éléments de cette méthode dans les manuels de langue les plus récents.

2.3.2 La méthode directe

Simultanément, il se développe d'autres méthodes en réaction à cette dernière qui donne la priorité à la manière naturelle d'apprendre et où l'apprentissage de la langue se fait plutôt par association directe de mots et de phrases à des actions et des objets sans l'utilisation de la langue maternelle ni par l'enseignant ni par l'élève (Rivers, 1981 :32). C'est le cas pour l'enseignement universel que prône Jacotot dans son ouvrage éponyme publié en 1823, basée sur le principe que l'ensemble est un tout et que, selon lui, on étudie une langue étrangère comme on apprend la langue maternelle. Pour sa part, Claude Marcel propose sa méthode rationnelle en 1876 qui a pour but de « suivre pas à pas la marche de la nature pour apprendre à lire, à entendre, à parler et à écrire l'anglais.» ceci se faisant en exerçant l'ouïe et la vue puis en imitant les bons modèles qui sont essentiellement tirés de la littérature (Cavaloras, 1995). Contrairement à Marcel, François Gouin dans un ouvrage publié en 1880, voit une relation directe entre l'expression orale et la pensée au sujet d'activités quotidiennes, et conclut qu'il est plus facile d'apprendre une langue seconde par l'entremise d'une série de mots représentants une activité précise (Stern, 1983). En Angleterre, Prendergast met surtout l'accent sur la mémorisation. C'est enfin Viëtor, un phonéticien allemand, qui changera drastiquement en 1882 la pédagogie de l'enseignement des langues secondes avec sa méthode directe que Caravolas (1995) résume ainsi :

> Viëtor propose de commencer l'enseignement en initiant les élèves à la phonétique, de faire de la langue parlée la base de l'enseignement, d'enseigner la morphologie de manière inductive, de remplacer les phrases isolées par des textes suivis traitant de différent aspects de la vie quotidienne (saison, maison , jardin, jeux, etc.), d'abolir la traduction, de limiter les devoirs, et enfin d'éliminer de la classe tout ce qui n'est pas attrayant pour les enfants. (Caravolas, 1995, p. 142)

Les pratiques favorisées par cette méthode sont entre autres les questions-réponses, les actions et les mimes, l'utilisation d'images, l'utilisation exclusive de L2 en tout temps. M.D. Berlitz était également un partisan de cette nouvelle façon d'enseigner les langues secondes et s'inspira de ces principes lors de la création de ses centres de langues commerciaux à la fin du XIX^{e} siècle, qui sont surtout destinés aux adultes désirant apprendre rapidement une langue seconde soit pour voyager ou pour faire du commerce (Martinez, 2004). Cette méthode a apporté une tout autre dimension à l'enseignement des langues modernes en postulant la similarité de l'apprentissage d'une langue maternelle en milieu naturel à celui d'une langue seconde en milieu scolaire. Selon Germain (2001), cette comparaison est faussée premièrement, parce que le nombre d'heures consacré à l'apprentissage de L1 et L2 est loin d'être équivalant et deuxièmement, par le fait que l'apprenant de L2 diffère grandement de celui de L1 en ce qu'il possède un plus grand nombre de connaissances. Néanmoins, Germain (2001) est d'avis que « cette méthode connaît toujours un certain succès dans les écoles privées pour adultes qui paient et sont donc très motivés pour apprendre. »

Au XX^{e} siècle, plusieurs méthodes ont vu le jour sous l'influence de plusieurs découvertes scientifiques. Germain (2001) divise ces dernières en trois grands courants : le courant intégré, le courant linguistique et le courant psychologique. Il définit un courant comme étant « un ensemble de principe généraux communs à deux ou plusieurs méthodes ou approches ». C'est à l'aide de cette division, et non pas chronologiquement, que j'explorerai certaines de ces méthodes.

2.3.3 Le courant intégré

Le courant intégré regroupe des méthodes qui accordent de l'importance tant à la langue qu'à la façon de l'apprendre. C'est le cas de la méthode audio-orale et de la méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV). L'approche intégrative de Nenmi, implantée dans les écoles canadiennes par le biais de la série 'Bienvenue!' qu'elle a créé en coopération avec, entre autres, Lecerf à la fin des années 80, de même que le curriculum multidimensionnel de Stern, qui suite à son décès en 1987 a été poursuivie par Leblanc, font également partie de ce courant.

La méthode audio-orale, d'origine américaine, est basée à la fois sur la linguistique structurale et la psychologie béhavioriste. Cette méthode est née du besoin d'enseigner rapidement une langue seconde aux soldats américains durant la deuxième Guerre mondiale. Les principales caractéristiques de cette méthode sont les exercices oraux, l'utilisation des laboratoires de langue, des exercices structuraux intensifs hors contexte et un vocabulaire restreint à la leçon immédiate. Chaque leçon est basée sur un dialogue mémorisé, qui est traduit pour en expliquer le sens, suivi d'exercices systématiques de

prononciation, bien souvent par le biais de la répétition, et d'exercices de compréhension auditive. Au besoin, l'enseignant explique la phonétique. On retrouve, entre autre dans la version canadienne de la méthode Lado, dans les années soixante-dix, la reproduction d'une bouche qui montre la position de la langue et des lèvres. Le but est surtout de développer des automatismes auprès des élèves plutôt que de leur faire apprendre consciemment la langue et ses règles. Les chefs de file américains de cette méthode sont des spécialistes de la linguistique appliquée américaine tel que Fries et Lado. (Germain, 2001).

Par ailleurs, la méthode SGAV de souche européenne, plus particulièrement française, a été créée après la deuxième Guerre mondiale pour garantir la continuation du développement du français à l'étranger. Cette méthode est basée sur la psychologie gestaltiste où le cerveau réorganiserait l'information perçue par les sens, notamment l'ouïe et la vue qui serviraient de filtres entre les stimuli extérieurs et le cerveau. Une leçon typique consiste à l'écoute active du film fixe et de sa bande sonore, à la répétition et à la mémorisation du dialogue présenté et se termine avec la phase d'exploitation où l'élève est invité à produire lui-même à l'oral des énoncés de son propre cru. Le livre de l'élève ne possède que les illustrations du dialogue présenté sans aucune référence à l'écrit ni aucune traduction. Le premier cours basé sur cette méthode a été *Voix et Images de France* en 1962 et une version canadienne nommée *Dialogue-Canada* a été élaborée en 1971 par le Bureau des langues de la Commission de la Fonction publique d'Ottawa (Germain, 2001). Ici, la langue est plus qu'un ensemble d'habitudes développées à l'aide de la création d'automatismes comme c'était le cas avec la méthode audio-orale; elle est

plutôt perçue comme un instrument de communication utilisé dans un milieu donné et développée grâce à la perception globale de l'environnement où elle est utilisée par le processus d'association.

L'approche intégrative de Nenmi a été introduite dans les écoles canadiennes par l'entremise de la série *Bienvenue!* dans les années quatre-vingt. Comme son nom l'indique, cette méthode vise l'intégration et le développement simultané de la communication et des formes langagières en contexte. En plus des objectifs linguistiques, cette approche comporte des objectifs éducatifs tels que le raisonnement logique, l'esprit d'observation et la créativité. Les quatre habiletés, parler, écouter, lire et écrire, sont développées dès le début en insistant sur la communication orale. L'approche intégrative est présentée dans un ensemble cohérent, tant sur le plan pratique que théorique. L'organisation du matériel est faite autour d'un thème général (les animaux, le restaurant, la famille, etc.) et l'utilisation d'activités orales ou écrites variées, tel que les exercices et/ou les jeux individuels ou collectifs, est proposée pour respecter les divers styles d'apprentissage des élèves. Chaque 'étape' ou unité comprend une présentation, des activités (orales et écrites), des observations et des rappels pour souligner les points de grammaire, sans oublier une chanson et des jeux reliés au thème. Malgré cette organisation détaillée comprenant un livre pour l'étudiant, un cahier d'exercices, des enregistrements sonores de dialogues et des jeux prêts à photocopier, les auteurs encouragent l'enseignant à adapter le programme selon les besoins et les intérêts des élèves pour assurer qu'il soit toujours pertinent, significatif et motivant pour l'apprenant. Nemni croit qu'il y a constamment interaction entre la théorie et le contexte pédagogique,

ainsi la mis en œuvre de son approche sera influencée par des facteurs comme l'enseignant, le milieu et le matériel disponible. Cette approche sera donc appliquée différemment dépendamment des milieux et des circonstances (Nemni et Lecerf, 1990). Bien que cette série ne soit plus utilisée comme ressource de base pour les programmes de FSL en Alberta, la série *J'arrive vite et bien* de Nemni, publiée en 1993, est suggérée comme ressource supplémentaire pour des activités de rattrapage pour débutant. C'est la philosophie de H.H. Stern et son curriculum multidimensionnel qui a remplacé l'approche intégrative de Nemni.

En 1985, l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) a obtenu l'approbation du Bureau du Secrétariat d'État pour lancer *L'étude nationale sur les programmes de français de base* (ci-après l'Étude) pour éclairer et renforcer la situation de l'enseignement du français langue seconde au Canada. Les buts de l'étude étaient d'examiner les programmes et les politiques déjà existantes au Canada, de créer un climat de coopération entres les provinces en ce qui a trait à l'enseignement du français L2 et à l'élaboration du curriculum, et enfin d'identifier des moyens d'améliorer le français de base en le rendant plus significatif au curriculum scolaire (LeBlanc, 1989). Ce dernier point s'est concrétisé par l'adoption du concept de curriculum multidimensionnel tel que présenté par Stern (1983) et sur lequel s'appuie en grande partie le programme d'étude de français langue seconde de l'Alberta de 1992 et de 2005. En 1990, après cinq années de consultation, de composition et de discussions, l'étude nationale a été publiée. Son but n'était pas de prescrire une façon de faire, mais bien

d'établir des lignes directrices pour les rédacteurs de manuels scolaires, les fonctionnaires provinciaux de l'éducation et le personnel scolaire (Edwards, 2000).

Le curriculum multidimensionnel remet en question le concept de la méthode unique pour enseigner une langue seconde et reconnaît qu'un enseignement efficace doit passer par la multiplicité des stratégies (Stern, 1983,1992). Ce curriculum prend aussi en considération le fait que la langue n'est pas un code, mais qu'elle constitue une composante intégrale d'un ensemble communicatif fort complexe, comme par exemple la culture, qui doit faire partie du programme. De plus, il met l'accent sur l'importance non seulement de développer les connaissances langagières de l'apprenant, mais aussi sur son éducation générale en lui faisant vivre des expériences variées à travers son apprentissage de la langue (LeBlanc, 1989). Il est composé de quatre syllabi: langue, culture, communicatif/expérientiel et formation langagière générale qui doivent être non pas juxtaposés, mais plutôt intégrés lors de l'enseignement.

Le syllabus langue prône la primauté du message sur la forme linguistique et l'influence qu'a le contexte sur l'utilisation de la langue. Il est donc nécessaire de considérer la pragmatique, la sociolinguistique, l'ethnologie et l'analyse du discours lors de l'enseignement d'une langue seconde en plus des éléments langagiers. Ces derniers ont leur place dans ce syllabus en ce qu'ils font partie des éléments qui aident l'élève à développer sa capacité de communication (Painchaud, 1990). Le syllabus culture quant à lui, a pour but de sensibiliser l'apprenant au contexte socioculturel de la langue française au Canada et ailleurs, de familiariser les élèves au bilinguisme canadien, d'élargir leurs

horizons culturels et de rendre l'enseignement du français plus authentique en faisant référence au contexte culturel présent et passé (LeBlanc,C., Courtel et Trescases, 1990). Pour sa part, le syllabus communicatif/expérientiel offre aux apprenants un contexte où ils peuvent aborder la langue de façon non analytique et développer leur habileté à échanger des messages signifiants pour eux. Les apprenants sont amenés à participer à des activités de communications qui reflètent autant que possible la réalité, basées sur des domaines d'expériences (physique, sociale, civique, ludique et intellectuelle) appropriés à leur âge et correspondant à leur développement intellectuel, social et affectif (Tremblay, Duplantie et Huot, 1990). Enfin, le syllabus formation langagière générale a deux objectifs généraux. D'abord il favorise l'éducation globale de l'apprenant en lui faisant prendre conscience de ses apprentissages au niveau linguistique, culturel et stratégique. De plus, il aide l'élève à développer son potentiel d'apprenant en lui donnant l'occasion de vivre des expériences enrichissantes, en l'amenant à utiliser les processus de l'analyse et de la comparaison, en le faisant réfléchir sur ses apprentissages et finalement en l'incitant à utiliser le processus de réinvestissement pour l'amener à approfondir ses connaissances (Hébert, 1990).

Voici donc un aperçu des méthodes du courant intégré qui ont les plus influencées l'enseignement du FL2 au Canada au cours des ans. Les méthodes comprises dans le courant linguistique ont également inspiré la façon d'enseigner le FL2.

2.3.4 Le courant linguistique

Le courant linguistique comprend les méthodes qui se concentrent surtout sur la nature de la langue telle que la méthode orale ou situationnelle et l'approche communicative. Ces méthodes considèrent la langue comme outil de communication et privilégient la communication orale. Ce qui les distingue est que l'approche communicative laisse plus de liberté et de latitude à l'apprenant de décider de son intention de communication, tandis qu'avec la méthode situationnelle, l'élève doit s'exprimer à l'intérieur de certains paramètres qui lui sont prescrits.

Harold Palmer, un linguiste anglais, est considéré comme étant le père de la méthode orale au début du XX^{e} siècle. Il a commencé sa carrière d'enseignant d'anglais langue seconde en Belgique en utilisant la méthode directe de l'école Berlitz. Tout au long de sa carrière de praticien en Angleterre et au Japon, il a développé sa propre méthode qui est, selon lui, plus scientifique que la méthode directe, puisque basée sur le choix et l'organisation du contenu linguistique et non seulement sur l'intuition (Germain, 2001). Deux aspects différencient cette méthode de la méthode directe. Premièrement, un important contrôle est exercé sur le choix du vocabulaire et de la grammaire, qui sont enseignés de façon progressive. Le vocabulaire enseigné avec cette méthode est rigoureusement choisi selon sa fréquence et son utilité d'après des enquêtes qui ont été menées auprès des locuteurs natifs. Les concepts les plus simples sont enseignés en premier et, au fur et à mesure que l'élève progresse, il est exposé à du vocabulaire et des structures grammaticales de plus en plus complexes. Deuxièmement, l'enseignant doit créer une situation propice à l'apprentissage de nouveaux concepts à l'aide d'objets,

d'images, de textes ou de scénario qu'il joue, d'où le nom de méthode situationnelle. Par exemple, pour enseigner le passé composé, l'enseignant raconte sa fin de semaine en disant : 'J'ai mangé au restaurant et j'ai vu un film'. Puis il demande aux élèves de dire un exemple personnel en utilisant le passé composé, et d'autres questions sont posées et répétées en utilisant correctement le passé composé. Les pratiques de questions-réponses dirigées par l'enseignant et les exercices d'automatisation sont au cœur de cette méthode, car Palmer croit fortement qu'une langue s'apprend grâce à la répétition, mais elle contient également des pratiques en groupes, des dialogues, des jeux, de même que des exercices écrits et de la lecture. Bien que Palmer croit qu'il est important de développer des automatismes langagiers chez les apprenants, il accorde aussi une place importante au processus cognitif en insistant sur le fait que les élèves doivent être amenés à percevoir les structures de la langue pour être en mesure de les utiliser eux- même de façon créative (Littlewood, 1999).

Une autre méthode centrée sur la nature de la langue est l'approche communicative, également connue sous les noms de méthode cognitive, de méthode fonctionnelle, ou notionnelle - fonctionnelle, et même de méthode interactionnelle (Besse, 1985 :45-46). Cette approche est née dans les années 70 en Europe et en Amérique, d'une remise en question des méthodologies existantes (audio-orale, situationnelle, audiovisuelle) et de la convergence de quelques grands courants de recherche tel que celui proposé par Hymes, sociologue américain. Ce dernier, souligne l'importance des aspects sociaux du langage et celui de la psychologie cognitive, où l'apprentissage est vu comme un processus actif,

par opposition au behaviorisme, sur lequel s'appuyait la méthode audio-orale (Cornaire, 2001).

Dans cette approche, la nature de la langue implique, non seulement des compétences linguistiques, mais également des compétences communicatives comme les facteurs psychologiques, sociologiques et culturels qui sont considérés nécessaires à la transmission d'un message. La façon d'apprendre une langue s'est aussi élargie : bien qu'une langue s'apprenne en étudiant certains de ses concepts (processus externe à l'apprenant), on pense maintenant que l'apprentissage est plutôt un processus interne, c'est-à-dire que l'apprenant construit son propre système pour comprendre la langue. De là l'importance de l'exposer à la langue, en lui donnant des occasions de s'en servir le plus possible, par le biais de jeux de rôles, de simulations et de résolution de problèmes et en ayant recours en classe à des documents authentiques, c'est-à-dire ceux qu'utilisent les locuteurs natifs tel que les médias écrits, sonores et visuels, les livres, les magazines, etc. Avec l'avènement de cette approche, l'élève devient impliqué directement dans son apprentissage; il doit être actif pour apprendre. L'enseignement est dès lors centré sur l'apprenant et non plus sur l'enseignant comme c'était le cas par exemple dans les méthodes audio-visuelles ou audio-orales. La traduction et les explications grammaticales sont acceptées car elles font appel au processus cognitif de l'apprenant. De plus, la progression de l'enseignement n'est plus prédéterminée en fonction de la grammaire et du vocabulaire à enseigner, mais en fonction des besoins des apprenants.

Cette approche, selon Galisson (1980), n'est pas sans lacune. Elle pose entre autres le problème d'enseigner plus avec moins. En effet, comment enseigner la compétence communicative lorsque celle-ci n'est pas clairement définie, mais très vaste, en plus de tenter de le faire dans un environnement limité comme celui qu'est la salle de classe? En adoptant l'approche cognitiviste qui postule que chaque apprenant a sa stratégie d'apprentissage personnelle et qu'il auto-structure l'information, l'enseignant ne se trouve-t-il pas exclu du processus? Bien qu'elle élargisse la notion d'enseignement des langues étrangères en y incorporant la compétence communicative et qu'elle prenne en considération la psychologie cognitive, cette approche ne fournit quand même pas toutes les réponses voulues. Puren (1995), va même jusqu'à dire qu'elle a fossoyé la cohérence méthodologique qui organisait la didactique du FLE et qu'elle a ouvert la voie à une créativité méthodologique qui est un appel aux enseignants à « faire, défaire et refaire de nouvelles cohérences ».

2.3.5 Le courant psychologique

Finalement, le courant psychologique regroupe les méthodes basées sur une conception psychologique de l'apprentissage. La méthode communautaire de Curran (1961) porte une attention particulière aux problèmes personnels auxquels doit faire face un apprenant de langue seconde où l'apprentissage de L2 est considéré comme un acte collectif et non individuel. La méthode naturelle de Krashen et Terrell (1983) essaye de reproduire le naturel de l'apprentissage de la langue première en langue seconde. La méthode par le mouvement (The Total Physical Approach) de Asher (1969) vise à apprendre une langue en réagissant physiquement à des énoncés entendus. La méthode par le silence (The

Silent Way) de Gattegno (1963) se caractérise par le recours à des réglettes ou bâtonnets de couleurs, et à différents tableaux de correspondance : tableau des sons-couleurs, tableau de mots, et tableau des correspondances sons-lettres. Elle vise à habiliter l'apprenant à utiliser la langue comme moyen d'expression personnelle de ses pensées, perceptions et sentiments. Avec la méthode suggestopédique de Lozanov (1979), le but est de rendre les apprenants dispos à l'apprentissage de L2 en abaissant leurs barrières psychologiques qui nuisent au processus et en les mettant à l'aise dans l'environnement. Une autre méthode, appelée l'approche axée sur la compréhension, suppose qu'il est nécessaire de respecter un certain délai entre la phase de compréhension et la phase de production dans l'apprentissage de L2; l'accent est donc mis sur le développement des habiletés réceptives de l'apprenant et également sur l'enseignement des stratégies d'apprentissage (Germain, 2001). Plus récemment, dans les années 1990, en Colombie-Britannique, Wendy Maxwell a développé une méthode qu'elle nomme AIM – Accelerated Intergrated Method. Cette méthode consiste à enseigner par la gestuelle et par l'entremise d'histoire et de chansons. Maxwell propose une langue signée propre à l'enseignement de FL2, qu'elle a elle-même développée. L'enseignant signe les mots tout en les prononçant et incite ses élèves à faire de même. Ainsi, les élèves sont à la fois actifs physiquement et intellectuellement, ce qui, selon elle, augmente de beaucoup leur motivation et leur compréhension du français. Un résumé des méthodes et des approches qui ont influencé l'enseignement du FL2 se trouve en Appendice A.

2.4 Au-delà des méthodes

Comme nous le constatons par ce bref survol historique, plusieurs méthodes ont été créées au fil des ans pour faciliter l'apprentissage de L2. Le concept même de méthode a changé dans certains cas, pour devenir moins restrictif et plus flexible, pour mieux répondre aux réalités quotidiennes de la salle de classe (Stern, 1983). La question est de savoir comment ces méthodes sont maintenant utilisées par les enseignants de langue seconde. Selon plusieurs chercheurs, la majorité des enseignants de L2 fonctionnent plutôt de façon éclectique dans leur salle de classe, ce dont il sera maintenant question.

2.4.1 Le phénomène de l'éclectisme en didactique des langues

Le phénomène de l'éclectisme en méthodologie des langues secondes n'est pas un phénomène récent. Au fil de l'histoire, certains didacticiens de L2 se sont penchés sur les limites qu'impose une méthode. Ces derniers ont suggéré plutôt l'emploi d'une variété de pratiques en salle de classe de L2, pour répondre aux besoins variés des élèves (Puren, 1988). Rivers (1981), lorsqu'elle traite de l'approche éclectique, renvoie à Sweet (1899) qui croit que l'enseignement d'une L2 devrait être basé sur des principes généraux, au lieu de ne dépendre que d'une seule et immuable méthode. Stern (1983), souligne lui aussi les limites qu'infligent une méthode et soulève également le sens arbitraire de ce terme, car dans les faits, il est impossible de dire qu'une méthode est enseignée infailliblement et sans équivoque, d'un enseignant à un autre. Cornaire (2001) définit l'éclectisme comme « un procédé, une disposition d'esprit qui tente de fondre divers systèmes existants en leur empruntant ce qu'ils ont de meilleurs.» Plus loin, elle ajoute que dans une pédagogie éclectique, l'apprenant agit avec la langue et l'enseignant doit

faire en sorte que sa classe devienne un lieu d'apprentissage, et non un simple lieu où l'on expérimente des méthodes.

Kolh (2001), quant à elle, fait plutôt référence à un pluralisme méthodologique qu'à de l'éclectisme. Selon elle, le pluralisme méthodologique devrait être de mise en enseignement des langues secondes, pour répondre à la diversité des besoins des apprenants, tant sur le plan de leur façon d'apprendre que sur celui de leurs intérêts et de leurs ambitions.

Enfin, de Salin (1996) souligne l'importance de différencier entre éclectisme et « bricolage pédagogique ». L'éclectisme, selon elle, est nécessaire de nos jours pour répondre aux besoins variés des élèves, mais il se doit d'être « positif ». Pour définir cet éclectisme positif, de Salin fait référence au fondateur de ce mouvement de pensée, Potamon d'Alexandrie et à sa définition: « une attitude de pensée qui consiste à emprunter aux différents systèmes ce qui paraît le meilleur pour en faire un nouveau système. » Elle accentue le fait qu'un éclectisme positif fusionne des thèses essentiellement conciliables. Par opposition à ce qu'elle nomme le « bricolage pédagogique », contre lequel de Salin nous met en garde. Ces assemblages de différentes pratiques pédagogiques hétérogènes, souvent regroupées de façon aléatoire dans les manuels d'enseignement se présentent souvent comme étant légitimes sous l'égide de l'éclectisme. Elle souligne qu'hétérogénéité n'est pas synonyme d'éclectisme, mais bien son contraire. De Salin renforce l'idée qu'un manuel vraiment méthodologique en didactique de FL2 est nécessaire, pour d'une part donner aux enseignants une manière

cohérente de faire et d'autre part, pour être une « interface synergique entre l'enseignant et l'apprenant ». Elle soutient que cette définition d'un vrai manuel méthodologique n'est appropriée que « si apprenant et enseignant sont conscients de leur relation complémentaire dynamique ». C'est sous l'angle de cette dynamique, entre apprenant et enseignant, que Tudor (2001) explore la place de la méthodologie en didactique des L2.

2.4.2 Une perspective écologique en didactique des langues

Tudor (2001), ne parle pas d'éclectisme, mais essaie plutôt d'expliquer l'apparition d'une multiplicité de méthodes en didactique de L2 depuis quelques années, par l'importance que joue le contexte. Selon lui, l'enseignement de L2 est, par sa nature, une activité complexe qui est influencée fortement par son contexte socioculturel. Tudor suggère que les choix méthodologiques devraient être fait en considérant le milieu dans lesquels ils auront à être appliqués. Il propose, ce qu'il nomme une perspective écologique de l'enseignement des L2. Au lieu d'imposer une certaine méthode ou certains principes aux enseignants, sans toutefois nier leur importance, il propose de voir l'enseignement de L2 comme un réalité locale et dynamique, fruit des interactions entre l'enseignant, ses élèves, la méthodologie et le contexte dans lequel ils agissent. Cette position écologique offre une vue plutôt holistique que linéaire du rôle des méthodes dans l'enseignement des L2.

Tudor (2001) souligne également l'importance que joue la négociation dans l'acte d'enseigner une L2. Il définit la négociation comme étant explicite et/ou implicite entre les participants (enseignants, enseignés, directeurs d'école, concepteurs des programmes,

etc.), où les participants négocient leurs différentes perspectives sur l'enseignement et l'apprentissage de L2, pour en arriver à un consensus acceptable pour tous dans un contexte donné. L'enseignement de L2 est donc plus que seulement d'enseigner les concepts propres à la langue seconde selon une méthodologie donnée; c'est en plus de rendre l'apprentissage de L2 signifiant pour les apprenants, en négociant, entre autres, les attentes, les comportements et les activités de la classe de L2 avec les apprenants et les autres participants impliqués.

2.4.3 Une perspective actionnelle en didactique des langues

Dans la même veine, Puren (2006) appuie lui aussi cette perspective écologique, mais il insiste que c'est à l'enseignant que revient la plus grande part de responsabilité lorsqu'il s'agit de sélectionner, d'articuler et de combiner les différentes méthodologies, qu'il a reclassées sous le terme d' « entrées », comme le démontre le tableau 2-3..

Tableau 2-3 : Évolution historique des entrées

Source : Puren, 2006, p. 43

ENTRÉE PAR...	1 LA GRAMMAIRE	2 LE LEXIQUE	3 LA CULTURE	4 LA COMMUNICATION		5 L'ACTION
	Les exemples	Les documents				Les projets
SUPPORTS DE RÉFÉRENCES	phrases isolées fabriquées ou authentiques	documents visuels et textuels fabriqués (représentations et descriptions)	documents textuels authentiques (récits)	documents audiovisuels fabriqués (dialogues)	tous types de documents authentiques	documents fabriqués par les apprenants
TÂCHES DE RÉFÉRENCE	lire	décrire	expliquer	reproduire, s'exprimer	s'informer, informer	agir
MÉTHODO-LOGIE DE RÉFÉRENCE	méthodologie traditionnelle	méthodologie directe	méthodologie active	méthodologie audiovisuelle	approche communicative	perspective actionnelle
PÉRIODES DE RÉFÉRENCE	... - 1900	1900 - 1910	1920 - 1960	1960 - 1980	1960 - 1990	2000 - ...

Puren (2006) insiste sur le fait que les enseignants sont les seuls qui sont en mesure de connaître en temps réel l'environnement didactique dans toute sa complexité et qu'il est temps pour eux de choisir la meilleure combinaison d'« entrées » pour l'environnement d'enseignement/apprentissage auquel ils font face. Les enseignants sont donc appelés eux aussi à adopter la perspective actionnelle, c'est-à-dire de devenir participants dans une action collective de création et d'innovation.

Puren (2006) met l'accent sur le passage en didactique des langues d'un paradigme de l'optimisation et d'une conception du progrès par substitution, à un paradigme d'adéquation et à une conception de progrès par ajout. Selon lui, il ne s'agit plus de passer d'une méthode à une autre, mais plutôt de choisir ce qui est approprié aux besoins

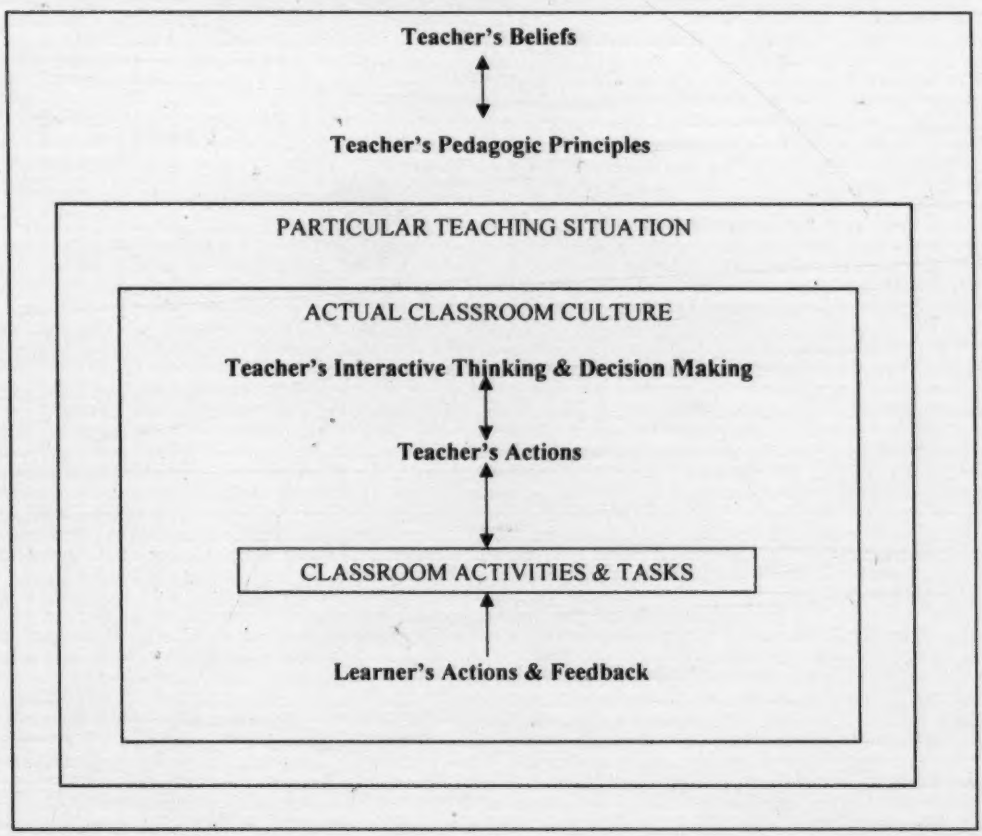
dans celles qui existent et de créer celles qui conviennent le mieux à l'environnement d'enseignement/apprentissage.

2.5 Les facteurs qui influencent les enseignants dans le choix de leurs pratiques

Le passage en didactique des langues du concept restreint de méthode à ceux plus vaste de curriculum multidimensionnel, d'éclectisme, d'approche écologique ou d'approche actionnelle implique que l'enseignant est de plus en plus appelé à faire ses propres choix en ce qui concerne les pratiques qu'il utilise pour enseigner L2. Plusieurs chercheurs sont maintenant convaincus, que bien qu'il existe certains points communs d'une salle de classe à une autre, chacune d'entre elles demeure en majeure partie unique possédant ses particularités, et qu'il revient à l'enseignant de faire les choix méthodologiques appropriés en fonction de son environnement (Tudor, 2001; Allwright, 2003; Puren, 2006). Fitzgibbons (1981), philosophe en éducation, suggère que les enseignants prennent des décisions de trois types : celles qui portent sur les buts de leur enseignement, celles qui portent sur ce qui doit être enseigner et celles sur comment enseigner. L'enseignant de L2, dans ces circonstances, est donc appelé à choisir les pratiques qu'il utilise en classe, c'est-à-dire de prendre des décisions sur le comment enseigner. Reagan et Osborn (2002 :21) disent que les décisions que prennent les enseignants devraient être rationnelles, qu'ils devraient peser le pour et le contre de leurs choix et considérer les alternatives, mais ils poursuivent en citant Brophy (cité dans Irwin, 1987) qui affirme que « most studies of teachers' interactive decsion-making portray it as more reactive than reflective, more intuitive than rational, and more routinized than conscious ». Par contre, Breen et ses collègues (2001), après avoir observé et interviewé 18 enseignants d'anglais

langue seconde sur une période de cinq semaines, concluent sur l'existence probable d'une relation entre les croyances et les principes d'un enseignant et ses actions en salle de classe, qu'ils représentent sous forme de schéma tel qu'illustré dans le tableau 2-4.

Tableau 2-4: La conceptualisation des enseignants et leurs pratiques
Source : Breen et al., 2001, p.473



Comme il est démontré dans le tableau 2-4, l'enseignant est influencé par plusieurs facteurs lorsqu'il choisit les pratiques ou activités qu'il utilise en salle de classe tels que ses croyances, ses principes pédagogiques, ses élèves et son environnement.

2.6 Conclusion

Après cette revue de littérature, il est clair que de nos jours en didactique des langues étrangères et du FL2 en particulier, le pluralisme des pratiques remplace bien souvent l'application d'une seule méthode. En conséquence, il en revient aux enseignants de choisir les pratiques qui conviennent le mieux à leur situation et à leur environnement. La conclusion que nous offre Littlewood (1999) dans son article sur les méthodes d'enseignement des langues secondes, du Concise Encyclopedia of Educational Linguistics, résume bien la situation actuelle dans lequel se trouve la didactique des langues secondes :

> Il y a eu et il y a toujours un débat sur la méthodologie a employé en didactique des langues et plus la recherche avance, plus il y a de questions qui demeurent sans réponse. Mais parce qu'enseigner est une activité concrète qui doit produire des résultats, l'enseignant se doit de développer des pratiques et une méthode qui donne des résultats appropriés à sa situation particulière. Plusieurs questions sont sans réponses, mais l'enseignant étant soumis aux pressions de son environnement, il se doit de trouver maintenant des façons efficaces pour répondre aux besoins des élèves. Face à cette complexité, on ne peut que continuer d'essayer de trouver des réponses, de proposer des méthodes et d'expérimenter. (Littlewood, 1999, p. 667 – traduction libre)

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

La tolérance et le pluralisme, un détachement de nos propres perceptions et valeurs qui laisse une place à celle des autres sont, et le véritable fondement de la connaissance, et son point d'achèvement.

(Varela, 1980)

Dans la section précédente, j'ai exploré la terminologie en enseignement de L2, l'historiques des méthodes et les nouvelles perspectives auxquelles fait face la didactique de L2. Le présent chapitre traitera de la méthodologie suivie lors de l'investigation des pratiques utilisées actuellement par les enseignants de FL2 et les facteurs qui influencent leur choix de pratiques.

3.1 Le type de recherche

Rappelons que les objectifs de la thèse sont de mettre en lumière les pratiques utilisées par les enseignants de FL2 d'un conseil scolaire du sud de l'Alberta et à les catégoriser selon les continuums élaborés par H.H. Stern (1983,1992). Également, je tenterai d'identifier les facteurs qui influencent le choix de pratiques par ces enseignants. Aucune hypothèse n'a été émise puisqu'il s'agit d'une étude qualitative, descriptive et exploratoire menée par la méthode d'enquête à l'aide d'observations, d'entrevues et de questionnaires.

3.2 La population

La population visée pour cette étude est formée d'environ soixante-quinze enseignants de français langue seconde du premier et du deuxième cycle du secondaire d'un conseil scolaire urbain du sud de l'Alberta. Le processus de recrutement des six participants a été sur une base volontaire. J'ai tout d'abord fait une demande, par courrier électronique, auprès de 52 directeurs/directrices d'école, dont 34 au secondaire premier cycle et 18 au secondaire deuxième cycle, afin de leur demander la permission de pouvoir contacter leur(s) enseignant(s) pour leurs demander de participer à ma recherche. Sur 52 demandes envoyées aux directeurs/directrices d'école, environ la moitié m'a répondu. De ceux-ci, une vingtaine de directeurs/directrices d'école ont accepté que je communique avec leur(s) enseignant(s). De ces écoles, six enseignantes, de six écoles différentes se sont portées volontaires : 2 enseignantes de FL2 de huitième année, 2 enseignantes de FL2 de onzième année et 2 enseignantes de FL2 de douzième année.

3.3 Les instruments de collecte de données et la procédure

3.3.1 L'observation

L'observation passive constitue l'instrument principal de collecte de données dans la présente recherche. Selon Karsenti et Savoir-Zajc (2004), l'observation est une manière importante de recueillir des données lors d'une recherche qualitative. Ils affirment que le chercheur peut prendre le rôle d'observateur passif lorsqu'il ne « participe pas activement à la dynamique ambiante » de l'environnement qu'il s'est donné comme but d'observer. C'est ce rôle d'observateur passif que j'ai pris lors de mes visites dans les six salles de classe de FL2. J'ai visité chacune des six classes trois fois sur une période d'environ un

mois. Chaque période d'observation s'étendait du début à la fin du cours de français. La longueur des cours variait dépendamment de l'école et du niveau scolaire soit, environ cinquante minutes en huitième année, soixante quinze minutes en onzième années et quatre-vingt minutes en douzième année. Lors des périodes d'observations en salle de classe, après m'être présentée comme chercheuse au début de la première séance, je m'asseyais à l'arrière de la salle de classe et j'évitais toute interaction avec l'enseignant et les élèves. Il est arrivé, à quelques reprises, que l'enseignant et les élèves me posent des questions durant le cours et auxquelles j'ai répondues, mais en général ma présence a été des plus discrètes. Ma question de recherche a guidée mes observations, j'ai donc pris en note les pratiques des enseignants de FL2. Rappelons que le terme pratique est définit dans cette étude comme tout acte que l'enseignant pose afin que l'élève apprenne sa L2. Mes observations ne se sont pas effectuées au moyen d'une grille d'observation comme dans le cas d'une recherche de type quantitatif, mais plutôt avec une unité d'observation, les pratiques des enseignants qui sont constituées des actes que les enseignant font afin que l'élève apprenne la L2. J'ai noté de façon détaillée, dans un cahier, chaque action qu'ont fait les enseignants dans le but d'enseigner le français, de même que le temps qu'a duré chacune des activités proposées (voir Appendice B). Le résultat de mes observations est présenté au chapitre 4 sous forme de profils de chaque enseignante et de ses actions pendant les cours de FL2. Les profils, une fois complétés, ont été envoyés à chaque participante pour qu'elles les révisent. Aucun changement n'a été nécessaire suite à cette révision.

3.3.2 L'entrevue

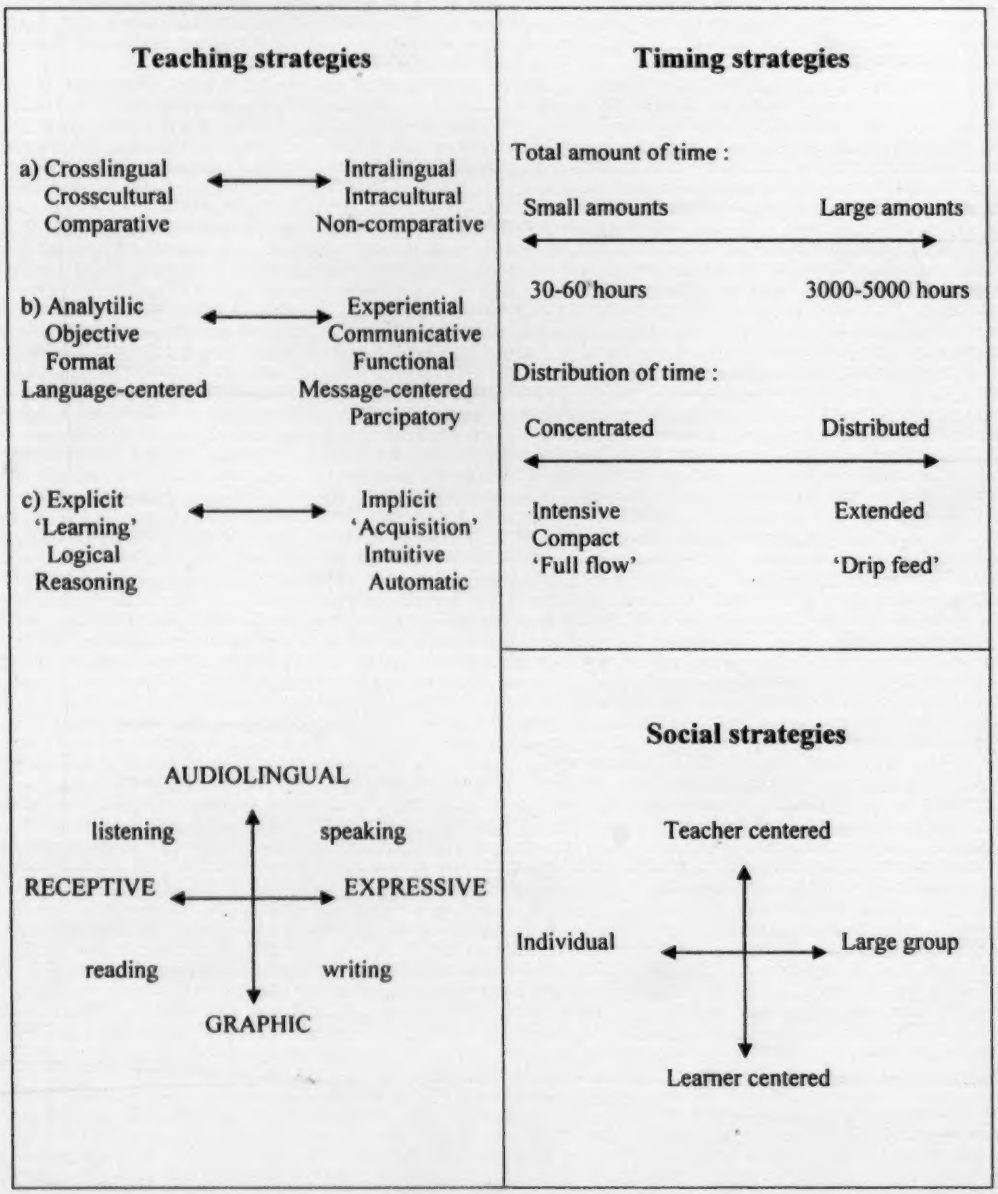
Une entrevue semi dirigée a aussi servi comme instrument de collecte de données pour corroborer et compléter les données recueillies lors des observations. Deslauriers (1991) cite Patton (1980) qui dit qu'en général, en recherche qualitative, on utilise des entrevues semi dirigées comportant plusieurs questions principales qui guident la conversation. Il souligne qu'il est important d'obtenir de tous les interviewés à peu près les mêmes renseignements, mais que l'intervieweur peut aller au-delà des questions principales pour mieux saisir le point de vue de la personne interrogée. Mon guide d'entrevue (voir Appendice C) comprend une douzaine de questions portant sur la manière dont les enseignants perçoivent leur enseignement du FL2. Les questions sont ouvertes, simples et claires et portent sur ce que les interviewées connaissent bien, leurs pratiques. J'ai interviewé les six enseignantes, pendant environ une quarantaine de minutes, une fois les trois séances d'observation terminées. Lors des entrevues, j'ai pris en notes leurs réponses aux questions.

3.3.3 Le questionnaire

Un questionnaire a lui aussi été choisi comme instrument de collecte de données pour corroborer et compléter les données recueillies lors des observations et des entrevues. Les enseignantes ont été appelées à répondre au questionnaire avant l'entrevue et après les séances d'observation pour éviter un biais. En général, l'achèvement du questionnaire a pris une vingtaine de minutes. Le questionnaire (voir Appendice D) comprend 48 questions dont 45 sont fermées à échelle numérique et 3 questions ouvertes. Le questionnaire débute avec 5 questions fermées et 1 ouverte portant sur l'information

personnelle et se termine avec 13 questions dont 12 fermées et une ouverte sur les facteurs qui influencent le choix des pratiques. Le corps du questionnaire est formé de 29 questions, une ouverte et 28 fermées basées sur les continuums des stratégies élaborés par Stern (1983), tel qu'illustrés dans le tableau 3-1 ci- dessous.

Tableau 3-1: Les éléments principaux lors de l'enseignement d'une L2
Source : Stern, 1983 p. 506



Pour les fins du questionnaire, j'ai créé, entre autres, des questions visant à représenter les extrémités des trois continuums des stratégies d'enseignement soit le continuum des pratiques intralinguales/intraculturelles et interlinguales/interculturelles, le continuum des pratiques analytiques et expérientielles et le continuum des pratiques implicites et explicites. Le questionnaire comprend également des questions portant sur la fréquence des pratiques visant les quatre habiletés langagières : parler, écouter, lire et écrire et enfin des questions sur les stratégies sociales soit les pratiques centrées sur l'enseignant ou sur les apprenants et celles de l'organisation des activités individuelles ou en groupe. Rappelons que pour Stern (1992 : 227), la seule différence entre le terme « stratégie » et « pratique » est que le premier se situe au niveau de la théorie alors que le deuxième représente le même concept mais au niveau des actions concrètes des enseignants, ce qui concerne la présente étude.

Voici les questions classifiées selon leur appartenance à un continuum donné, qui, lors de l'administration du questionnaire, avaient été mêlées afin d'éviter un biais. Les directives telles qu'écrites sur le questionnaire se lisent ainsi : « Pour les questions 1 à 28 indiquer la fréquence des comportements en classe de français sur une échelle de 0 à 7. Le nombre 0 indiquant l'absence de ce comportement et 7 indiquant que ce comportement est une réalité quotidienne en classe. »

<u>Questions portant sur les pratiques intralinguales et interlinguales</u>

Les questions 2, 5, 9, 13, 21 et 25 servent à identifier les pratiques qui sont sur le continuum des pratiques intralinguales/intraculturelles et interlinguales/interculturelles.

Cette étude porte surtout sur l'aspect langagier de ce continuum, vu le temps limité d'observation en salle de classe et la difficulté à observer des pratiques portant sur l'aspect culturel, j'appellerai donc ce continuum intralingual et interlingual.

2. J'utilise le français en classe.
5. J'explique les concepts de français en utilisant l'anglais et en comparant les deux langues.
9. J'utilise l'anglais en classe.
13. J'explique les concepts de français en utilisant le français.
21. Les élèves utilisent l'anglais en classe.
25. Les élèves utilisent le français en classe.

Les questions 21 et 25 n'ont pas été retenues dans l'analyse des données, car elles visent plutôt le comportement des élèves et non les pratiques des enseignants.

Questions portant sur les pratiques analytiques et expérientielles

Les questions 3, 7, 10, 19, 22 et 24 servent à identifier les pratiques qui sont sur le continuum des pratiques analytiques et expérientielles.

3. J'utilise un manuel de base par exemple : Arc-en-ciel, Passages, Entre amis, modules pour l'enseignement à distance d'Alberta Education, etc.
7. J'expose mes élèves à des documents authentiques comme par exemple des journaux, magazines, menus de restaurant, programmes de radio et de TV, vidéo, etc.
10. Je corrige les erreurs de français que font mes élèves oralement et à l'écrit.
19. J'accepte les erreurs de français de mes élèves parce qu'elles font parties de leur apprentissage.
22. Je concentre mon enseignement sur la structure de la langue comme par exemple les règles de grammaire et la syntaxe.
24. Je concentre mon enseignement sur le message que l'élève essaye de transmettre malgré ses erreurs de français.

Questions portant sur les pratiques implicites et explicites

Les questions 6, 12,17, 20, 27 et 28 servent à identifier les pratiques qui sont sur le continuum des pratiques implicites et explicites. Ces questions n'ont pas été retenues lors

de l'analyse des données, car elles visent plutôt les élèves que les pratiques des enseignants. La question 15 est similaire à la question 22 et c'est cette dernière qui a été considérée lors de l'analyse. La question 14 n'a pas été retenue lors de l'analyse, car elle n'est par directement reliée à l'enseignement du FL2. Bien que les stratégies d'apprentissage soient une partie importante du programme d'étude de FL2 en Alberta, elles dépassent les buts de cette étude.

6. Les élèves font des exercices écrits pour pratiquer les règles de grammaire enseignées.
12. Les élèves correspondent avec des francophones soit par des lettres, courriers électroniques ou autres.
14. J'enseigne les stratégies d'apprentissage du français à mes élèves. Comme par exemple les stratégies cognitives, socioaffectives, métacognitives et de mémoire.
15. J'enseigne les règles de grammaire.
17. Les élèves apprennent en écoutant, en mémorisant et en répétant des dialogues, des chansons ou autres textes qui leurs sont présentés.
20. Les élèves sont en contact direct avec des francophones à travers des échanges étudiants, activités communautaires ou autres.
27. Les élèves découvrent intuitivement les stratégies d'apprentissage du français.
28. Les élèves apprennent et mémorisent des règles de grammaire.

<u>Questions portant sur la fréquence des quatre habilités : parler, écouter, lire et écrire</u>

Les questions 4, 8, 18 et 23 portent sur la fréquence des quatre habiletés travaillées par les élèves. Encore une fois, ces questions n'ont pas été considérées lors de l'analyse, car elles portent plutôt sur les activités des élèves et non sur les pratiques des enseignants.

4. Les élèves écrivent en français en classe.
8. Les élèves parlent en français en classe entre eux et avec l'enseignant.
18. Les élèves lisent en français en classe.
23. Les élèves écoutent le français en classe.

Questions portant sur les pratiques centrées l'enseignant ou sur les apprenants

Les questions 16 et 26 portent sur la perception qu'a l'enseignant de son rôle dans la salle de classe.

16. Je suis un facilitateur auprès de mes élèves.
26. Je suis l'expert en français dans la classe.

Questions portant sur l'organisation des activités

Les questions 1 et 11 portent sur l'organisation physique des élèves en classe.

1. En classe, j'enseigne à un élève ou à un petit groupe d'élèves à la fois.
11. Je fais des leçons magistrales.

3.3.3.1 La validation du questionnaire

Le questionnaire a été mis à l'essai auprès de trois professeurs au niveau universitaire dans le domaine de l'enseignement des langues secondes et de sept enseignants de la maternelle à la douzième année qui ont enseigné ou qui enseignent présentement le français langue seconde. Quelques changements ont été apportés au questionnaire suite à cette consultation, comme par exemple, les termes L1 et L2 ont été remplacés par l'anglais et le français respectivement pour éviter la confusion. De plus, la méthode de ma recherche a été influencée par les commentaires d'un des enseignants. Il m'a fait remarquer que les participants potentiels seraient peut-être dissuadés de se porter volontaire à la vue des trois étapes décrites dans la lettre d'introduction, qui demande de remplir un questionnaire, d'être observé et de faire une entrevue. J'ai donc décidé d'intégrer le questionnaire à l'entrevue. Le questionnaire donné avant les sessions

d'observation risquerait également de biaiser les observations en mettant l'enseignant aux aguets.

3.4 La permission et considérations éthiques

La proposition de recherche a été soumise au comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean au mois de novembre 2005. La permission pour effectuer cette recherche a été accordée en décembre 2005. Ensuite, j'ai fait une demande au département en charge des projets de recherches du conseil scolaire afin d'obtenir la permission du conseil d'effectuer cette recherche. Une fois que la permission a été accordée (voir Appendice E), j'ai envoyé une lettre, par la biais de courrier électronique, aux directeurs/directrices d'école (voir Appendice F) leur demandant la permission d'entrer en contact avec leur(s) enseignant(s) de FL2. Lorsque la permission des directeurs/directrices d'école a été reçue, j'ai envoyé une lettre, sous forme d'une lettre électronique, aux enseignants de FL2 (voir Appendice G) leur demandant de se porter volontaire pour la recherche. Chaque enseignante participant à la recherche de même que son directeur ont rempli un formulaire de consentement m'autorisant à faire la recherche (voir Appendice H et I). Également, une lettre adressée aux parents des élèves des classes observées a été envoyée à la maison par l'entremise des élèves (voir Appendice J). L'anonymat des participants est assuré par l'utilisation de noms fictifs en tout temps, tant pour les enseignantes que pour les élèves. La confidentialité est garantie par le fait que je suis la seule personne à avoir accès aux données.

3.5 L'analyse des données

3.5.1 L'analyse des observations : Le cadre conceptuel de Stern

Comme je l'ai mentionné au chapitre 2, Stern (1983) rejette la notion de méthode. Il propose plutôt de considérer les trois catégories qui sont essentielles à l'enseignement d'une L2 : les pratiques d'enseignement (teaching strategies), la distribution du temps (timing strategies) et les pratiques sociales et interculturelles (social strategies). Cette catégorisation permet de situer une multitude de pratiques utilisées par les enseignants, tel qu'illustré au tableau 3-1.

Dans cette étude, lors de l'analyse des données, les pratiques ont été classifiées soit d'analytiques ou expérientielles, soit d'intralinguales ou d'interlinguales, soit centrées sur l'élève ou l'enseignant et j'ai également classifié l'organisation des activités. Les autres aspects du modèle de Stern n'ont pas été traités dans cette recherche. Pour être en mesure de classifier une pratique, je me suis basée sur les définitions suivantes de Stern (1992).

Le continuum analytique – expérientiel tel qu'utiliser en pédagogie de L2 est né du dilemme entre l'enseignement du code linguistique ou de faire communiquer les apprenants en L2. Les pratiques dites analytiques traitent donc de L2 et de sa culture comme des objets d'études académiques. L'accent est mis sur le code linguistique de L2, qui est étudié et pratiqué à travers divers exercices. Les pratiques expérientielles, appelées également communicatives ou fonctionnelles, sont centrées non pas sur le code linguistique, mais sur le message. Ces pratiques offrent à l'étudiant des occasions d'apprendre la L2 à travers des expériences et des situations de communication

authentiques et significatives. Stern (1992 :302) nous donne plusieurs termes pour comparer et définir chaque extrémité de ce continuum, comme le présente le tableau 3-2 ci-dessous.

Tableau 3-2: Stratégies d'enseignement analytiques et expérientielles
Source : Stern, 1992, p.302 (Traduction personnelle)

ANALYTIQUE	EXPÉRIENTIELLE
centrée sur le code linguistique	centrée sur la communication
centrée sur le véhicule	centrée sur le message
observation	participation
usage	utilisation
centrée sur le langage	centrée sur un sujet
décontextualisée	contextualisée
pratique du langage	utilisation du langage
réponse prévisible	insuffisance d'information
accent sur l'exactitude de L2	accent sur l'aisance à s'exprimer en L2
interaction langagière	interaction interpersonnelle

Par exemples, dans cette étude, les questions 3, 10 et 22 du questionnaire sont des exemples de pratiques de types analytiques et les questions 7, 19 et 24 sont des exemples de pratiques de types expérientielles.

Exemple de pratiques analytiques :

3. J'utilise un manuel de base par exemple : Arc-en-ciel, Passages, Entre amis, modules pour l'enseignement à distance d'Alberta Education, etc.
10. Je corrige les erreurs de français que font mes élèves oralement et à l'écrit.
22. Je concentre mon enseignement sur la structure de la langue comme par exemple les règles de grammaire et la syntaxe.

Exemples de pratiques expérientielles :

7. J'expose mes élèves à des documents authentiques comme par exemple des journaux, magazines, menus de restaurant, programmes de radio et de TV, vidéo, etc.
19. J'accepte les erreurs de français de mes élèves parce qu'elles font parties de leur apprentissage.
24. Je concentre mon enseignement sur le message que l'élève essaye de transmettre malgré ses erreurs de français.

Le continuum intralingual – interlingual en pédagogie de L2 est né du dilemme entre faire ou non référence à la langue maternelle de l'élève lors de l'enseignement de la L2. Les pratiques intralinguales sont celles où L2 est exclusivement utilisée pour expliquer les concepts de la langue sans qu'aucune référence ne soit faite à la L1. En contrepartie, les pratiques interlinguales sont celles où l'enseignant fait référence à la L1 lors de son enseignement de L2. Stern (1992 :279) nous donne plusieurs termes pour comparer et définir chaque extrémité de ce continuum comme le présente le tableau 3-3.

Tableau 3-3: Stratégies d'enseignement intralinguales et interlinguales
Source : Stern, 1992, p.279 (Traduction personnelle)

INTRALINGUALES	INTERLINGUALES
L2 est utilisée comme système de référence	L1 est utilisée comme système de référence
Immersion en L2	Comparaison entre L1 et L2
Garder la L2 séparée de la L1	
Pas de traduction de L1 à L2 ou inversement	Traduction de L1 à L2 ou inversement
Méthode directe	Méthode de grammaire-traduction

Par exemples, les questions 2 et 13 du questionnaire renvoient à des pratiques de types intralinguales et les questions 5 et 9, à des exemples de pratiques de types interlinguales.

Exemple de pratiques intralinguales:

2. J'utilise le français en classe.
13. J'explique les concepts de français en utilisant le français.

Exemple de pratiques interlinguales:

9. J'utilise l'anglais en classe.
5. J'explique les concepts de français en utilisant l'anglais et en comparant les deux langues.

J'ai également considéré les arrangements sociaux et interpersonnels (social strategies) qui sont représentées par deux continuums : le continuum des pratiques centrées sur l'enseignant ou sur l'étudiant et le continuum de l'organisation des activités (voir tableau

3-1). Le premier continuum montre le rôle que prend l'enseignant comme expert (Teacher centered) ou comme facilitateur (Learner centered). En tant qu'expert l'enseignant est la personne qui communique à la classe son savoir de façon plutôt unilatérale comme par exemple, lors de leçons magistrales, lorsque l'enseignant pose des questions aux apprenants à tour de rôle, ou lorsqu'il leur assigne des tâches ou des exercices. L'enseignant est vu comme le personnage dominant dans la salle de classe et il n'y a pas ou peu d'interaction entre les apprenants. Au contraire, lorsque l'enseignant prend un rôle de facilitateur, l'apprenant devient en grande partie responsable de son propre apprentissage et l'enseignant lui vient en aide dans son cheminement comme par exemple, en lui fournissant un environnement linguistique riche et varié, en lui suggérant des situations de communication stimulantes et en l'aidant lorsque qu'il en ressent le besoin. Les questions 16 et 26 du questionnaire s'inscrivent sous cet axe.

Questions portant sur les pratiques centrées l'enseignant ou sur les apprenants

Les questions 16 et 26 portent sur la perception qu'a l'enseignant de son rôle dans la salle de classe.

16. Je suis un facilitateur auprès de mes élèves.
26. Je suis l'expert en français dans la classe.

Avec le deuxième continuum, celui de l'organisation des activités, Stern (1983) prend en compte le nombre d'élèves et l'arrangement de la classe. Il étend son continuum des activités individuelles aux activités en grand groupe (la classe entière), en passant par les activités en petits groupes qui peuvent variés de deux à une dizaine d'élèves.

Questions portant sur l'organisation des activités

Les questions 1 et 11 portent sur l'organisation des élèves dans la salle de classe.

1. En classe, j'enseigne à un élève ou à un petit groupe d'élèves à la fois.
11. Je fais des leçons magistrales.

3.5.1 L'analyse des entrevues et du questionnaire

Les informations recueillies lors des entrevues et par le biais de la première partie des questionnaires ont été analysées à la lumière des définitions proposées par Stern (1992). Ces informations ont servi à corroborer et à compléter les données recueillies lors de mes observations. Lorsque ces informations n'étaient pas cohérentes avec les observations faites en salle de classe, elles ont été soulignées lors de la rédaction des profils.

La deuxième partie du questionnaire a servi à identifier les facteurs qui influencent les choix des pratiques des enseignants. Les directives telles qu'écrites sur le questionnaire se lisent ainsi : « Est-ce que les facteurs suivants influencent le choix des pratiques que vous choisissez pour enseigner le français? » Le numéro 0 indique jamais et 7 toujours. Les réponses des participantes à ces questions ont été décrites à la fin de chaque profil. J'ai écrit les facteurs qu'elles avaient identifiés comme étant les plus importants selon elles et j'ai également noté les commentaires qu'elles avaient écrits. Pour les fins de mon analyse je me suis inspirée de la recherche menée par Breen et ses collègues (2001) et j'ai divisé mes questions en deux catégories : les facteurs reliés aux élèves et ceux reliés à l'environnement où l'enseignement prend place.

Les questions reliées aux élèves :

1. Le degré de motivation des élèves.
3. Le fait que les élèves ne soient pas tous au même niveau langagier.
4. Le nombre d'élèves dans la classe ayant des besoins spéciaux.
5. Le fait que les élèves soient de niveaux socio-économiques différents.
12. Le champ d'intérêts de mes élèves.

Les questions reliées à l'environnement où l'enseignement prend place :

2. Le nombre d'élèves dans la classe.
6. La disponibilité et l'accès aux ressources pour les élèves.
7. Les directives énoncées dans le programme d'études.
8. La philosophie du corps professoral de mon département / école.
9. La disponibilité et l'accès aux ressources pour les enseignants de français.
10. Le temps disponible pour planifier les leçons et concevoir des activités.
11. L'accès au développement professionnel.

Les méthodes choisies pour la collecte des données dans cette étude, soit l'observation, l'entrevue et le questionnaire ont étés influencées par mon choix méthodologique, celui de faire une recherche quantitative. Selon Krathwohl (1998) cité dans Karsenti et Savoie-Zajc (2004), il est important d'utiliser et d'agencer différentes méthodes pour mieux encercler et répondre à la question de recherche. Ils ajoutent également que le chercheur doit faire preuve de créativité et de cohérence dans la combinaison de diverses méthodes pour atteindre son but. Pour ma part, cette sélection de méthodes m'a permis de comparer mes observations aux points de vue des enseignants. De plus, elle m'a permis d'explorer plus en profondeur mes questions de recherche. J'ai également constaté que chaque méthode possède ses faiblesses et ses points forts et que leur combinaison aide à mieux définir les situations observées.

CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS

"The importance of research is not so much that is supplies definitive answers to questions such as: 'What is the best way to learn a language?' or 'What is the most effective method of L2 teaching?' It does not. Rather, research can help us gain a richer understanding of the many interrelated factors involved in learning." *(Johnson, 1992:5)*

4.1 Introduction

Les objectifs de cette étude sont de mettre en lumière les pratiques utilisées par les enseignants de FL2, en les situant sur les continuums élaborés par H.H. Stern (1983, 1992), et d'identifier les facteurs qui influencent les enseignants dans leurs choix. Les résultats des observations, des entrevues et des questionnaires sont présentés sous forme de profils individuels situant les pratiques de chaque enseignant sur les continuums de Stern (1983, 1992) soit de pratiques analytiques ou expérientielles, de pratiques intralinguales ou interlinguales, de pratiques centrées sur l'étudiant ou l'enseignant et l'organisation des résultats. Pour ce qui est des facteurs qui influencent le choix des pratiques, ils sont reportés à la fin de chaque profil. Les profils sont présentés dans l'ordre suivant : premièrement, les deux enseignantes de huitième année, Lorraine et Laura, suivis des profils des deux enseignantes de onzième année, Josée et Jillian, pour terminer avec ceux des enseignantes de douzième année, Roxane et Robyn.

4.2 Profil de Lorraine

Lorraine est une anglophone dont les langues maternelles sont l'anglais et l'allemand. Le français est sa troisième langue. Elle a fait un baccalauréat en français et allemand puis un autre en éducation. Elle enseigne le français langue seconde depuis plus de vingt ans à différents niveaux. Lors de cette étude elle enseignait le FL2 au premier cycle du secondaire soit aux niveaux septième, huitième et neuvième année pour la septième année consécutive à son école. Selon Lorraine, son niveau de confiance en ses habiletés à enseigner la classe de huitième année FL2 est élevé.

Le matériel didactique que Lorraine utilisait pour enseigner à la huitième année était en général basé sur les trousses French Second Language – Beginning Level 1 produites par Alberta Learning en 2000 et 2001 qui sont fondées sur le curriculum multidimensionnel élaboré par Stern (1983, 1992). Elle utilisait aussi des pratiques tirées du programme AIM (Accelerated Integrated Method). Durant mes visites, Lorraine enseignait l'unité sur les animaux en utilisant du matériel de la trousse et des pratiques de la méthode AIM.

La classe de FL2 de huitième année de Lorraine était composée de 22 élèves. Ce cours de français est une option à cette école, c'est donc un choix des élèves d'apprendre le français. Les cours étaient de 50 minutes tous les deux jours.

4.2.1 Pratiques analytiques ou expérientielles

Lors de mes observations, Lorraine a utilisé des pratiques à caractère plutôt analytique. Les trois classes de Lorraine étaient structurées de façon similaire. Chaque cours a commencé par la promesse, inspirée de la méthode AIM, de ne parler qu'en français durant la classe : « Pas d'anglais, s'il te plaît! Pas d'anglais, s'il te plaît! Ici on parle en français! ». Cette promesse était chantée sur l'air de la chanson thème de *L'homme araignée* en chœur par Lorraine et ses étudiants. Lorraine faisait simultanément les gestes associés aux mots de la chanson pour guider ses élèves. Ensuite, deux des trois classes se sont poursuivies par une session de questions-réponses dirigées par Lorraine puis se sont terminées par du travail individuel. Lors des sessions de questions-réponses, les élèves étaient encouragés à répondre aux questions en recevant un point de participation pour tenter une réponse. Voici quelques exemples des questions-réponses.

Exemples de questions-réponses lors de la première observation :

Lorraine : « Quel animal est Goofy? »

Élève 1 : « Goofy est un chien. »

Lorraine : « Est-ce qu'il est grand ou petit? »

Élève 2 : « Goofy est grand. »

Lorraine : « Bugs Bunny est quel animal? »

Élève 3 : « Bugs Bunny est un lapin. »

Lorraine : « Est-ce que Bugs est gros ou il n'est pas gros? »

Élève 4 : « Bugs n'est pas gros. »

Lorraine : « Quel animal est-ce que tu recommandes pour une personne qui vit dans un petit appartement? »

Élève 5 : « Je recommande un poisson. »

Lorraine : « Quel animal est-ce que tu recommandes pour une personne qui est allergique au poil? »

Élève 6 : « Je recommande un poisson parce qu'il n'a pas de poil. »

Exemples de questions-réponses lors de la deuxième observation :

Lorraine : « Quel animal est-ce que tu aimes et pourquoi? »

Élève 1 : « J'aime les chats parce qu'ils sont gentils. »

Lorraine : « Quel animal est-ce que tu aimes et pourquoi? »

Élève 2 : « J'aime les chats sont câlins. »

Lorraine : « Parce qu'ils? » (Lorraine fait les gestes associés à cette expression pour aider l'élève et l'encourage à redire sa réponse correctement.)

Élève 2 : « J'aime les chats parce qu'ils sont câlins. »

Lorraine : « Quel animal est-ce que tu n'aimes pas? »

Élève 3 : « Que veut dire 'spider' en français? »

Lorraine : « Araignée »

Élève 3 : « Je n'aime pas les araignées parce qu'ils sont petits. »

Lorraine : « De quel animal as-tu peur? As-tu peur des animaux? »

Élève 4 : « Je ne suis pas peur des animaux. »

Lorraine : « Dis : 'Je n'ai pas peur.'»

Élève 4 : « Je n'ai pas peur des animaux. »

Élève 5 : « J'ai peur des papillons. »

Élève 6 : « J'ai peur des budgies de mon ami. »

Lorraine : « Est-ce que tu es allergique aux animaux? »

Élève 7 : « Je ne suis pas allergique. »

Lorraine : « Où est-ce que tu habites? »

Élève 8 : « Je habite sur appartement. »

Lorraine : « J'habite dans un appartement. »

Élève 8 : « J'habite dans un appartement. »

Ce genre de questions-réponses est plutôt centré sur le code linguistique que sur le sujet, sur la pratique de la langue que sur son utilisation. Ces interactions sont plus langagières qu'interpersonnelles, ce qui qualifie cette pratique comme étant plutôt analytique qu'expérientielle.

Durant les trois classes que j'ai observées, Lorraine a donné du temps aux élèves pour travailler individuellement sur la tâche qu'elle leur présentait. Lors de la première classe, les étudiants ont travaillé sur une fiche de réflexion dans le but d'adopter un animal de compagnie. Les élèves devaient écrire les réponses aux questions comme : Quel est ton budget? Quels sont tes loisirs? Quel est ton mode de vie? Etc. Ils ont également travaillé à identifier, dans de courts textes, le type d'animal, son âge et ses traits physiques et de caractères. Les élèves devaient mettre un rectangle autour du type d'animal, une étoile au-dessus de son âge, encercler ses traits de caractères et souligner ses traits physiques.

Par exemple :

Je dois trouver un nouveau maître pour mon [caniche] nain mâle de **6 ans**. Il est (intelligent) et (aime jouer au soccer.)

Lors de la deuxième classe, les élèves ont eu du temps pour compléter les deux feuilles de la première classe et pour choisir un animal qu'ils voulaient adopter et écrire pourquoi. Puis Lorraine leur a présenté un mini projet : Décrire la photo d'un animal de compagnie. Ce projet avait été tiré de la trousse et consistait à décrire la photo d'un animal de compagnie fictif ou réel. Voici l'évaluation du projet qui fut montrée aux élèves avec l'aide d'un rétroprojecteur.

Evaluation Criteria :
Pet Description (Written Production)

1 mark for introducing yourself	/1
1 mark for introducing your pet	/1
1 mark for indicating your age	/1
1 mark for indicating your pet's age	/1
1 mark for each physical trait mentioned	/2
1 mark for each personality trait mentioned	/2
1 mark for each action described	/2
1 mark for providing another detail about your pet	/1
1 mark for using an appropriate greeting for the situation	/1
1 mark for using the appropriate convention for one's age	/1
8 marks for using appropriate vocabulary, correct subject-verb And article-noun-adjective agreements, correct word order and Correct spelling (0.5 of a mark will be reduced for every two errors)	/8
1 mark for including a photograph of your pet	/1
1 mark for taking the risk to create an original message	/1
2 marks for using a model to create an original message	/1
Total for the Task	/25

Lorraine leur montra également un modèle du projet tiré de la trousse avec une photo d'un chien et la description suivante:

> Bonjour. Je m'appelle Martine Lachance et j'ai 13 ans. Je vous présente mon chien. Il s'appelle Radar. Sur la photo, il a 7 mois. Radar est un terrier Jack Russell. Il a le poil court. Son pelage est surtout blanc, mais il a du noir sur sa tête. Il est très énergique et curieux. Il aboie rarement. En été, il joue dans le jardin de mes parents. Mes parents n'aiment pas ça. Radar est mon meilleur ami!

Lors de la troisième classe, les élèves ont eu du temps pour travailler individuellement sur ce projet après avoir fait la correction des deux feuilles d'exercices précédentes et un quiz. Ce quiz portait sur l'identification des animaux illustrés avec leur article (un ou une) et l'épellation de certains numéros. Au début d'une classe, Lorraine a également pris le temps de célébrer les fêtes des élèves du mois en chantant et en offrant à chacun soit un bonbon ou un biscuit à l'érable. Elle a aussi pris la fin d'une classe pour jouer à un jeu appelé Zut, Zat, Zou qui consistait à faire lire correctement au groupe donné des énoncés relatifs au sujet étudié pour gagner le nombre de points sur la carte. Un exemple d'un énoncé a été: Les tortues ne volent pas, elles marchent lentement.

Lorraine utilisait beaucoup les gestes tirés du programme AIM pour se faire comprendre des étudiants et pour les guider lors de récitation de groupe comme par exemple la promesse au début de chaque classe. C'est une pratique qu'elle utilisait constamment lorsqu'elle communiquait avec ses élèves en groupe ou individuellement. Par exemple lors d'un changement d'activité Lorraine demandait l'attention des élèves; aussitôt ils la regardaient et se mettaient à dire en choeur les mots qu'elle mimait. Souvent lorsque les élèves avaient des questions de vocabulaire, Lorraine leur répondait en faisant des gestes et les élèves disaient les sons associés aux gestes. Cette pratique est analytique parce

qu'elle mais l'accent sur la pratique la langue plutôt que d'offrir une situation où l'élève doit lui-même créer son propre message en contexte.

Les pratiques de Lorraine que j'ai observées étaient plutôt analytiques. Lorraine utilise principalement divers exercices oraux et écrits pour enseigner le code linguistique. Les situations de communication authentiques en français sont existantes mais souvent limitées aux critères prescrits par la tâche demandée. Par exemple dans le mini projet, l'élève pourra choisir l'animal qu'il désire présenter mais il est restreint dans sa façon de le faire car il doit suivre les critères d'évaluation mentionnés antérieurement. Il en est de même lorsque les élèves suivent les gestes de Lorraine pour soit dire des instructions ou faire la promesse. Dans ces situations, bien que les élèves parlent en français, le message transmit ne peut être qualifié d'authentique, il s'agit surtout d'interactions langagières et non d'interactions interpersonnelles.

Selon Lorraine, son objectif principal lorsqu'elle enseigne le FL2 est la communication orale et elle passe peu de temps à enseigner la structure de la langue comme par exemple les règles de grammaire et la syntaxe. C'est donc pour cela qu'elle favorise la méthode AIM dans son enseignement bien qu'elle doive l'adapter aux élèves de huitième année, car selon elle AIM est une méthode qui s'adresse surtout aux élèves du deuxième cycle du primaire (4^{e} à 6^{e} année). C'est la première année que Lorraine essaye cette méthode avec ses élèves de huitième année dans le but d'ajouter plus d'oral dans ses cours. Voici un extrait de ce que Lorraine a exprimé lors de notre entrevue au sujet des pratiques qu'elle utilise : « Je suis divisée entres les trousses et AIM. Je trouve que dans les

trousses il y a trop d'écrit et pas assez d'oral. La méthode AIM offre plus d'oral. Je crois que c'est possible de parler toujours en français dans la classe. Il faut adapter parce que AIM est pour les 4^{e} à 6^{e} années.

4.2.2 Pratiques intralinguales ou interlinguales

Lorraine utilisait en général le français en classe et essayait le plus possible d'expliquer à ses élèves les mots et la grammaire en utilisant le français. La place de l'anglais se limitait à l'explication de certains concepts, pour clarifier certaines expressions et pour aider les élèves en difficulté. Par exemples lorsque les élèves travaillaient individuellement, plusieurs d'entre eux ont posé la question « Comment dit-on en anglais _____ ?» ou « Que veut dire _____ en français? » et Lorraine écrivait la traduction de ces mots et expressions sur l'acétate ou au tableau. Lorraine encourageait également l'utilisation du dictionnaire anglais/français en les mettant à leur disposition et en modelant comme l'utiliser. Par contre, les élèves ont dû lire les explications de l'évaluation du mini projet en anglais, car les instructions et les critères d'évaluation des activités retrouvées dans les trousses sont en anglais. Lorraine croit qu'il est possible de parler toujours en français mais elle ajoute : « Je ne veux pas mais des fois pour clarifier et si les élèves ne comprennent vraiment pas, on traduit. » Les pratiques de Lorraine se retrouvent donc à mi chemin entre les pratiques intralinguales et interlinguales, car bien que Lorraine favorise l'emploi du français oral, il est possible de faire appel à la traduction pour clarifier une situation, de plus, l'utilisation du dictionnaire anglais/français est permise et même encouragée.

4.2.3 Pratiques centrées sur l'étudiant ou l'enseignant et l'organisation des activités

Durant mes visites, j'ai observé que Lorraine prenait sensiblement plus le rôle d'expert que celui de facilitatrice. Lorsqu'elle dirigeait la classe avec la gestuelle, lors des exercices oraux et lorsqu'elle expliquait les activités écrites, Lorraine était l'experte en français dans la salle de classe. Par contre, elle prenait le rôle de facilitatrice lorsque les élèves travaillaient individuellement sur les tâches écrites à accomplir. Elle facilitait l'apprentissage en circulant dans la classe et en répondant aux questions des élèves. Lors de l'entrevue, Lorraine dit voir son rôle en classe divisé également entre celui d'experte et celui de facilitatrice. Les élèves étaient assis en rangée et avaient des sièges assignés par l'enseignante, qu'elle modifiait à tous les mois. Lors du travail individuel, les élèves demeuraient assis à leur pupitre. Je n'ai pas observé de travail en petits groupes. Pour ma part, Lorraine semblait prendre le rôle d'experte la majorité du temps car lors de mes observations il y avait peu d'interaction entre les élèves. Il était implicitement entendu que Lorraine était la personne ressource pour répondre aux questions qu'avaient les élèves.

Les pratiques de Lorraine se situent donc dans la partie analytique du continuum analytique/expérientiel et à mi chemin sur le continuum intralingual/interlingual. Lorraine est surtout experte en salle de classe et les activités sont faites soit en grand groupe ou individuellement.

4.2.4 Facteurs influençant le choix de pratiques

Le champ d'intérêt de ses élèves, leur motivation et les directives énoncées dans le programme d'études sont les facteurs qui influencent le plus Lorraine dans le choix de ses pratiques. Un autre facteur qui a un impact sur sa façon d'enseigner FL2 est le temps qu'elle a pour planifier ses leçons. Lors de l'entrevue elle ajouta : « Le facteur qui m'influence le plus est l'intérêt des élèves. S'ils aiment le thème je le refais. Si c'est efficace, que tout le monde aime ça, que ça marche bien et qu'on a des bons résultats, on le reprend. »

4.3 Profil de Laura

Laura est une anglophone qui a appris le français en fréquentant les écoles d'immersion à partir de la maternelle. À l'université elle a fait un baccalauréat comprenant une spécialisation en français. Avant d'enseigner le français langue seconde elle a enseigné le français immersion en cinquième et sixième année pendant environ cinq ans. Cette année était sa première année à enseigner le français langue seconde dans un programme nommé Traditional Learning Center (TLC). Ce programme est axé sur l'uniformité à tous les niveaux. Les professeurs se doivent d'enseigner de façon traditionnelle, c'est-à-dire de faire des leçons magistrales. Ils sont aussi appelés à utiliser les mêmes pratiques en classe, les mêmes évaluations et le même matériel didactique. Pour être admis dans ce programme, l'élève doit au moins performer à la moyenne académique pour son groupe d'âge, être capable de fonctionner dans une classe où l'enseignement est magistral, être prêt à faire ses devoirs quotidiennement et à être respectueux envers lui-même et son

environnement. En TLC, le français langue seconde est un sujet académique obligatoire à partir de la première année.

Lors de mes visites, Laura enseignait le FL2 en 7^{e}, 8^{e} et 9^{e} année et la couture aux élèves de TLC. J'ai observé la classe de FL2 de 8^{e} année. Selon Laura son niveau de confiance en ses habiletés à enseigner cette classe est élevé. Cette classe était composée de 28 élèves; garçons et filles, d'une grande diversité ethnique, ayant étudié le français langue seconde depuis la 4^{e} année à tous les deux jours, pour une cinquantaine de minutes. Les élèves de Laura, étant les pionniers du programme TLC, n'ont commencé à étudier le FL2 qu'en 4^{e} année au lieu de commencer en première année, comme le font présentement les étudiants de ce programme.

Le matériel didactique que Laura utilisait pour enseigner à la huitième année provenait directement des trousses produites par Alberta Learning en 2001 et 2002 (French Second Language – Beginning Level 2). Ce matériel est celui qui est prescrit par le TLC pour l'enseignement du FL2. Durant mes visites Laura enseignait l'unité sur les aliments, une des trois unités à l'étude pour cette année scolaire. Les autres étant l'habillement et le sport et l'exercice.

4.3.1 Pratiques analytiques ou expérientielles

Lors de mes observations, Laura a utilisé des pratiques à caractère plutôt analytique. Les trois classes de Laura étaient structurées de façon similaire. Chaque cours a débuté par un jeu où les élèves avaient la chance de parler en français. Par la suite, un concept de la

langue était présenté aux élèves dans le contexte de l'unité. Pour terminer, ils avaient la chance de pratiquer individuellement ce concept par écrit.

Le travail en groupe n'est habituellement pas une pratique utilisée en TLC et les pupitres des élèves doivent être en rangées. Parce que Laura enseigne une langue seconde, il lui est permis de déplacer les pupitres de temps à autre et de faire travailler ses élèves en petits groupes mais de façon limitée. Laura utilisait le travail en groupe surtout lors des jeux. Le premier jeu consistait à partager avec les trois autres membres de son groupe son repas idéal et l'aliment qu'il détestait le plus. Puis ils devaient choisir le meilleur et le pire aliment pour le groupe et les écrire au tableau. Par la suite la classe a lu en cœur les deux listes et Laura enchaîna avec une leçon de phonétique. Le deuxième jeu était de deviner l'aliment illustré sur la carte de leurs amis en posant la question : « Est-ce que c'est un / une… ». Les élèves devaient répondre par : « Non, ce n'est pas un / une … » ou « Oui, c'est un / une … ». Le troisième jeu a été dirigé par Laura. Elle a demandé aux élèves d'aller coller au tableau, dans un des quatre groupes alimentaires qu'elle y avait dessiné, la carte illustrant l'aliment qu'elle leur avait distribué. En général, ces jeux offraient aux élèves la chance de pratiquer leurs connaissances en L2 et non de l'utiliser pour communiquer un message authentique, les élèves étant restreints à utiliser la forme demandée par l'enseignant. Les élèves observaient la forme et essayaient de l'imiter. Ces caractéristiques sont celles de pratiques analytiques.

Les concepts langagiers enseignés lors de la première et de la deuxième observation ont été la phonétique et le développement du vocabulaire. Les exercices 1, 2 et 9 du cahier

d'exercices de la trousse sur l'alimentation ont été expliqués et complétés par les élèves.

En voici quelques extraits :

Exercice No 1 – Les sons et les lettres (1-20)
Soulignez la lettre ou les lettres correspondant au son indiqué entre les crochets. Puis, trouvez deux autres mots avec le même son et soulignez dans ces mots la lettre ou les lettres qui correspondent au son. Le numéro 1 est fait comme exemple.

1. [e] céréales, épinard, clémentine, thé
2. [a] ananas, _____
3. [i] citrouille, _____

Exercice No 2 – Ça rime!
Partie A (1-20)
Complétez chaque phrase à l'aide d'un aliment qui rime avec le nom de la personne. Le numéro 1 est fait comme exemple.

1. Roger aime *le café*
2. Yvette adore _____
3. Guy préfère _____

Partie B (1-10)
Créez vos propres rimes en utilisant d'autres noms de personnes et d'aliments.

1. _____

Exercice No 9 – Identifions et découvrons les fruits et les légumes
Partie B
Utilisez les mots ressources pour identifier le légume selon sa description.

Mots ressources	
les carottes	le navet
le céleri	l'oignon

6. _____ sont oranges, sucrées et croquantes.
7. _____ est allongé, de couleur verte et croque quand on le mange.
9. _____ dégage une odeur forte et a un goût un peu piquant.
10. _____ est la racine d'une plante; il est rond et blanc ou mauve.

Après la complétion de ces exercices, qui se sont fait soit en équipe de deux ou individuellement, Laura a demandé à chaque élève à tour de rôle de dire à voix haute une de leurs réponses.

Lors ma troisième visite, Laura enseigna les adverbes de quantité « plus de /d' » et « moins de /d' » en faisant référence à la liste des aliments déjà étudiée et à l'exercice No 17 de la trousse. Voici un extrait de cet exercice :

> **Exercice No 17 – Plus ou moins de?**
> Utilisez l'expression plus de/d'ou moins de/d' pour compléter les phrases de façon appropriée.
> Mangez…
> _____ légumes cuits.
> _____ bonbons.
> _____ pain de blé entier.
>
> Buvez…
> _____ lait.
> _____ eau.
> _____ boissons sucrées.

Avant de commencer l'exercice elle expliqua brièvement les nouvelles expressions de la façon suivante : « More of is "plus de", less than is "moins de". According to the (food) guide, you should eat food in the different groups. We see "de" again. "Plus" makes sens "plus de" sometimes "de" changes for "d' ", why? We saw it before. » Un élève a répondu : « Because it is a vowel. » Laura a ajouté: « Remember, write what you should eat and not what you eat! »

Pendant que les élèves complétaient cet exercice, Laura les a interrompu pour clarifier quelques mots de vocabulaire :

Laura : « How many took a guess at the word that they did not know? For example what means légume cuit? »

Élève 1 : « Cut? »

Laura : « Good guess! »

Élève 2 : « Cooked? »

Laura : « Bravo, and what is bonbon? Candy. Should I eat more or less candy? La crème glacée, qu'est-ce que c'est en anglais? »

Élève 3 : « Ice cream? »

Laura : « It is ice cream, should I eat 'plus ou moins de crème glacée'?»

Élève 4 : « Moins de crème glacée. »

Laura : « Pain de blé entier? 'Entier' looks like entire. Plus ou moins? »

Laura mettait souvent l'accent sur les stratégies de lecture et invitait ses élèves à deviner les mots dont ils ignoraient la signification. Lors de ma deuxième observation Laura a demandé à ses élèves de compléter l'exercice No 9 et de souligner tous les mots qu'ils étaient incapables de comprendre. Elle leur a expliqué comment trouver la signification des mots inconnus en utilisant le contexte :

« Take a moment to underline the words that you do not recognize, the words that you cannot even guess. Start with the words that you have never seen before and that you cannot make connection in English. I think that you might have one or two words a sentence like this, right? We have been talking about reading strategies; usually you try to guess the word by looking at the context. Let's look at exercice No 9 number six together. Something "sont oranges, sucrée et croquantes", the word "croquantes" means

what? Let's put it in the context, what do you think? If it is "carotte" so "croquant" means crunchy. By next class, you should have figured out some of those words (referring to the words of Exercice No 9). Use this strategy. »

Lors de mes observations, les pratiques de Laura étaient surtout analytiques en ce sens que les feuilles d'exercices, qui étaient à la base des activités de classe, portaient sur le code linguistique et sa structure. Les élèves devaient suivre un certain modèle comme par exemple lors de la création de rime ou suivre un modèle bien précis : « Est-ce que c'est un / une… », « Non, ce n'est pas un / une … », « Oui, c'est un / une … » ou « plus de / moins de ». Les élèves n'ont pas eu à créer de messages authentiques lors de mes visites. Par contre, j'ai eu la chance d'observer une présentation orale d'une élève sur l'unité de l'habillement où elle s'exprimait sur les différents styles de souliers au court des ans. Cette présentation semblait être un message authentique car l'élève exprimait son point de vue à une audience.

Parce que Laura enseigne au TLC sa méthode d'enseignement du FL2 est prescrite par le programme : « En TLC, il faut utiliser les leçons magistrales. J'ai plus de liberté parce que j'enseigne le FL2. C'est une façon traditionnelle d'enseigner. On a suivi un cours "on line" pour créer des leçons spécifiques en TLC. Nos plans de leçons doivent inclure : un objectif, une introduction/démonstration, la pratique par les élèves du concept démontré, la tâche personnelle, l'évaluation et le résumé. » L'objectif principal de Laura lorsqu'elle enseigne le FL2 est : « Qu'ils (les élèves) comprennent, qu'ils se sentent capables d'utiliser les stratégies pour se débrouiller à l'écoute, en lecture, à parler et à écrire et

qu'ils comprennent le message. » Elle pense également qu'il est important d'enseigner en contexte et que les unités des trousses procurent aux élèves le contexte nécessaire pour bien apprendre le français.

4.3.2 Pratiques intralinguales ou interlinguales

En général, lorsque Laura donnait des instructions simples à la classe, elle utilisait le français et gesticulait l'action, sans faire de traduction. Comme par exemples : « Regardez-moi. », « Tournez votre pupitre et votre chaise. » et « On va discuter vos réponses à 10:25. » Lorsque les instructions étaient plus complexes, comme lorsqu'elle a expliqué ce qu'étaient la phonétique et les bases du guide alimentaire canadien, elle disait les mots clés en français puis elle disait les parties les plus difficiles en anglais. Régulièrement, elle disait les instructions en français et demandait à un élève de la classe de traduire en anglais ce qu'elle venait de dire. Par exemple : « Vous avez partagé votre repas idéal et votre repas terrible. Est-ce qu'il y a un aliment qui est dans chaque repas terrible ou idéal? Un élément. » Puis, Laura enchaînait en anglais en questionnant les élèves sur ce qu'elle venait de dire pour s'assurer qu'ils avaient bien compris. Bien souvent elle finissait par traduire les instructions en anglais. Laura utilisait souvent L1 en classe pour traduire les instructions et expliquer les concepts non spécifiques au code linguistique à l'étude, comme par exemple le guide alimentaire. Elle utilisait plusieurs visuels illustrant les aliments pour éviter de traduire constamment le vocabulaire ce qui est une caractéristique d'une pratique intralinguale. On peut dire qu'en général, les pratiques de Laura sont plutôt interlinguales car il y a souvent référence à L1 lors de l'enseignement de L2.

Selon Laura, elle pense qu'elle parle 60% du temps en anglais et que c'est trop. Voici ce qu'elle a répondu lorsque je lui ai demandé le rôle de l'anglais dans sa classe : « De temps en temps c'est (l'anglais) le point de départ. On commence avec ce qu'on sait. Quand tu veux expliquer quelque chose comme le lien avec la santé, c'est quelque chose de supplémentaire, j'utilise l'anglais. Je pense que j'utilise l'anglais environ 60% du temps. Je pense que je parle trop en anglais. Mais 10% à 15% des élèves sont en ESL (English Second Language Program) et c'est un grand défi pour eux (le FL2). Peut-être que je parlerais moins en anglais si le groupe était différent. Lorsqu'il y a beaucoup de yeux perdus alors j'utilise l'anglais. »

4.3.3 Pratiques centrées sur l'étudiant ou l'enseignant et l'organisation des activités

Durant mes visites, Laura prenait généralement le rôle d'experte plutôt que celui de facilitatrice. Laura menait les leçons à l'avant de la classe et dirigeait les échanges oraux lors du partage des réponses. Par exemple elle demandait aux élèves de répéter des listes de mots qui avaient été écrits au tableau par les élèves lors des jeux, elle demandait aux élèves de dire leur réponse à tour de rôle lors de la correction des exercices écrits et elle expliquait les concepts langagiers de façon magistrale. Selon elle, elle prend le rôle d'experte 70% du temps parce que c'est ce que le TLC demande. Elle a aussi souligné le fait que les élèves de ce programme s'attendent plutôt à recevoir de l'information et non de participer en classe. Les pratiques de Laura sont donc généralement centrées sur l'enseignante. Les élèves, comme mentionné précédemment, étaient assis en rangés la plupart du temps à l'exception de quelques activités en petits groupes lors des jeux.

Les pratiques de Laura se situent donc dans la partie analytique du continuum analytique/expérientiel et sont principalement interlinguales. Laura est surtout l'experte en salle de classe et les activités sont faites en majeure partie du temps en grand groupe ou individuellement bien qu'il y ait quelques activités en petits groupes.

4.3.4 Facteurs influençant le choix de pratiques

La philosophie du TLC, la disponibilité et l'accès aux ressources et le fait que les élèves ne soient pas tous au même niveau langagier sont les trois facteurs qui influencent le plus le choix des pratiques de Laura. D'autres facteurs importants sont le degré de motivation des élèves, le nombre d'élèves dans la classe, le temps disponible pour planifier les leçons et le programme d'études. Voici les commentaires de Laura en ce qui concerne les facteurs qui influencent le choix de ses pratiques : « En TLC, quelques élèves viennent des écoles différentes, mais la plupart d'eux sont au même niveau. Je suis le programme d'Alberta Learning et en TLC les leçons doivent être des leçons magistrales, donc, c'est comment je les enseigne. »

4.4 Profil de Jillian

Jillian est une anglophone qui parle couramment le français et l'espagnol. Elle a fait son baccalauréat en français. Elle enseigne le français langue seconde depuis plus de vingt ans à différents niveaux. Lors de cette étude sa tâche était d'enseigner l'espagnol langue seconde 10^{e} et en 11^{e} année, le français langue seconde en 11^{e} et 12^{e} et l'anglais langue première en 10^{e} année. Son niveau de confiance en ses habiletés à enseigner la classe de

FL2 est, selon elle, très élevé. Le matériel didactique de Jillian était basé en grande partie sur ce qu'elle avait développé au cours des ans en s'inspirant des programmes d'études et des intérêts de ses étudiants. Lors de mes visites les élèves étudiaient l'unité sur le voyage, une des quatre unités à l'étude pour ce semestre, les autres étant : Je mange, Chez moi (ma famille/ mon enfance) et Mon temps libre. Chaque unité se termine par la complétion d'une tâche finale qui est une présentation orale devant la classe portant sur le sujet étudié durant l'unité.

Sa classe de français langue seconde de 11^{e} année était composée de 16 élèves dont les deux tiers était des filles. Ses étudiants étaient d'un niveau académique élevé et faisaient partis d'un programme spécialisé pour les enfants doués. Les classes étaient de 70 minutes, 6 fois par semaine.

4.4.1 Pratiques analytiques ou expérientielles

Lors de mes observations, Jillian a surtout utilisé des pratiques analytiques, c'est-à-dire que l'accent était particulièrement mis sur le code linguistique, son analyse et son fonctionnement, plutôt que sur la communication d'un message entre les participants. C'est principalement par l'entremise de quiz, de leçons grammaticales et d'exercices oraux et écrits que Jillian a enseigné le FL2 lors de mes visites. Tout au long de l'unité, bien que j'en aie eu qu'une brève aperçue, les élèves avaient du temps pour travailler sur la tâche finale qui consistait à préparer une présentation orale. Cette dernière, consistait à faire la démonstration d'une leçon préliminaire de conduite avec un partenaire sur vidéo

ou en classe. Voici les directives écrites qui ont été remises aux élèves avant le début de la tâche finale:

> Avec un partenaire, vous allez faire une présentation orale dans laquelle vous donnerez **une leçon préliminaire de conduire**. Votre partenaire pourrait être un autre membre de la classe ou un adulte que vous connaissez qui parle français. Vous pourriez faire votre présentation comme une vraie leçon de conduire sur vidéo (si vous avez vos permis de conduire et **la permission de vos parents**!!!) ou vous pourriez faire la présentation en classe utilisant **des accessoires** pour vous aider.
>
> Il faut inclure **le plus grand nombre possible de parties de la voiture** et inclure la **plupart des verbes de conduire**. Il faut expliquer toutes les choses qu'on devrait faire quand on commence à conduire pour la première fois. Par exemple, il faut expliquer la nécessité de faire un tout de la voiture de l'extérieur pour vérifier que les roues et pneux sont en ordre et que tous les feux marchent bien. L'instructeur devrait **donner de bonnes explications** et l'élève devrait **poser des questions pour vérifier qu'il comprend bien quoi faire**. Il faudrait que chaque personne parle plus ou moins la même quantité de temps.
>
> Pour une très bonne note, vous pourriez inclure une démonstration d'un changement d'une roue ou de l'huile, une visite à la station-service pour l'essence ou quelque chose créative qui irait bien avec une leçon de conduir.
>
> **Temps** : il faut parler pendant 7 à 10 minutes...../5
> **Français** : il faut parler complètement en français...../5
> **Parlé courrament** : il faut parler sans lire...../5
> **Organisation/préparation** : il faut avoir toute les affaires prêtes le jour de votre Présentation et il faut travailler en classe. Le plus de travail évident dans la présentation le mieux serait la note...../10
> **Langue** :
>
> > Prononciation-devrait être assez bonne pour être compris...../5
> > Grammaire-devrait être assez bonne pour être compris...../5
> > Clarté-devrait être assez claire pour être entendu et compris...../5
> > (Ne parlez pas trop vite)

Jillian a débuté deux des trois leçons observées par un quiz d'une dizaine de minutes où les élèves devaient choisir le temps de verbe approprié selon le contexte de la phrase donnée. Le quiz était écrit sur un acétate et projeté sur un écran situé à l'avant de la classe. Voici un exemple du type de questions posées :

Choisir entre le présent, le passé composé, le futur, l'imparfait de l'indicatif, le conditionnel ou l'impératif présent dans les phrases suivantes:

1. D'habitude quand nous _____(visiter) nos amis, nous _____ (sortir) très tard.

2. Si tu _____ (finir) ton devoir, tu _____ (partir).

Après avoir recueillit les quiz, Jillian prenait le temps de le corriger oralement avec l'aide des élèves. Elle expliquait chaque réponse en faisant référence aux règles grammaticales de la façon suivante : « Les réponses du numéro 1 sont « visitons » et « sortons ». Nous utilisons le présent de l'indicatif parce que c'est une habitude. Les réponses du numéro 2 sont « l'imparfait de l'indicatif » et « le conditionnel présent », alors : Si tu finissais ton devoir, tu partirais. La condition est introduite par le mot 'si' et l'imparfait introduit le conditionnel.» Ces quiz sont centrés sur l'apprentissage du code linguistique et non sur la communication, ils sont donc des pratiques analytiques.

Une autre pratique de Jillian de type analytique était la façon d'enseigner la grammaire. La grammaire était enseignée de façon explicite, c'est-à-dire que Jillian présentait premièrement les règles de grammaire, en ayant recours au métalangage en utilisant les termes comme préposition, concordance des temps, adjectif qualificatif, etc., puis par la suite elle offrait à ses étudiants des exercices d'application oraux et écrits. Par exemple, lors de ma première séance d'observation, Jillian a introduit la conjugaison du verbe naître et renaître au passé du conditionnel en faisant un retour sur la structure des autres temps de verbes. Jillian a questionné les élèves sur leurs connaissances des temps de

verbe au passé pour les amener à réaliser qu'il existait une certaine cohérence dans la structure des temps de verbe composé au passé:

> Jillian: « Je vous ai déjà parlé du conditionnel passé mais je dois vous donner les notes, la structure. You guys know. Lisa, quelle est la structure? »
>
> Lisa: « Même qu'avec le passé composé. L'auxiliaire plus le 'é'. »

Jillian a félicité Lisa en précisant que le 'é' représente le participe passé des verbes se terminant en ER et elle s'est mise à écrire au tableau le schéma suivant et les élèves l'ont pris en note.

La structure	=	auxiliaire (avoir ou être)	+	participe passé
Passé composé	=	présent	+	participe passé
Plus-que-parfait	=	imparfait	+	participe passé
Conditionnel passé	=	conditionnel	+	participe passé

Jillian a écrit par la suite un exemple en comparant le français et l'anglais:

		anglais	français
Passé composé	=	I was born	je suis né
Plus-que-parfait	=	I had been born	j'étais né
Conditionnel passé	=	I would have been born	je serais né

Puis elle a expliqué l'emploi du conditionnel passé en faisant référence à l'anglais :

Jillian: « Qui peut expliquer l'usage? When do we use it? Je vous en ai déjà parlé, la traduction en anglais pour le conditionnel est would, could, should. Qui peut donner un exemple avec le début de phrase : I would have been born?»

Jessica: « I would have been born if I would not had died in the womb. »

Jillian: « Très bien! What did she use? Had and if. On l'emploi pour les situations hypothétiques dans le passé. Écrivez cette règle dans vos notes : on emploi le conditionnel passé dans les phrases de 'si' qui sont introduites par le plus-que-parfait ». (Jillian l'a écrit au tableau.) Par la suite Jillian a proposé plusieurs débuts de phrases, oralement et en les écrivant au tableau, en utilisant le plus-que-parfait et elle a invité les étudiants à les terminer oralement. Par exemples:

> Jillian : « Si j'étais née aux années 1600…If I had been born in the 1600, I would have been a queen. The verb to be conjugé avec avoir: j'aurais été une reine. I would have not lived until I was forty, je n'aurais pas vécu quarante ans. »
>
> Élève 1: « Je n'aurais pas voyagé. »
>
> Élève 2 : « I would have been a knight. »
>
> Jillian en traduisant ce qu'avait dit l'étudiante : « J'aurais été une cavalière. »

Après plusieurs exemples oraux, Jillian a distribué une feuille d'exercices à trous sur la concordance des temps de verbes qu'elle avait fait. Les dix premiers numéros ont été fait en classe avec l'aide de l'enseignante et les vingt autres ont été assignés en devoir. Voici quelques exemples de ces exercices :

1. Nous irons à la plage s'il ne _____ (pleuvoir) pas.
   Réponse : pleut

2. Si tu avais plus étudié, tu _____ (réussir) à l'examen.
   Réponse : aurais réussi

3. S'ils avaient une piscine, ils _____ (nager) plus souvent.
   Réponse : nageraient

L'enseignement explicite des règles de grammaire, suivi par la suite d'exercices d'application oraux et écrits, a été également utilisé lors de la deuxième et troisième séance d'observation. Pendant la deuxième visite, Jillian a révisé les formes du verbe tomber au présent, passé composé, imparfait, futur de l'indicatif, au conditionnel présent et passé et à l'impératif présent. Elle les a écrit au tableau à la première personne du singulier en les disant à haute voix et elle a demandé aux élèves de les écrire dans leurs notes. Puis, Jillian a pratiqué les verbes et les prépositions de lieu dans le contexte de l'unité à l'étude, soit celle sur le voyage comprenant les moyens de transport, en posant aux étudiants des questions dont voici quelques exemples :

Jillian : « To slow down, John? »

John : « ralentir »

Jillian : « Chris, comment dit-on to crash? »

Chris : « écraser »

Jillian : « Amy, comment dit-on to inflate and to deflate? »

Amy : « gonfler et dégonfler »

Jillian : « Quelle partie de la voiture j'utilise pour tourner, Diane? » (Jillian faisait les gestes associés à la conduite d'une voiture.)

Diane : « volant »

Jillian : « Volant a différentes significations pour différentes situations. Comment dit-on O.V.N.I.? »

Élève 1: « objet volant non identifié »

Jillian : « Qu'est-ce qu'on utilise pour barrer la voiture? » (Jillian faisait les gestes de l'utilisation d'une clé pour débarrer une voiture.)

Élève 2 : « une serrure »

Jillian : « Megan, quel est le contraire de après? »

Megan : « avant »

Lors de cette activité de questions-réponses, la plupart des élèves faisaient référence à leurs notes personnelles et aux feuilles de vocabulaire afin de trouver les réponses. Ensuite, Jillian a corrigé oralement avec les élèves le devoir qui était une feuille d'exercices de phrases à trous sur les adjectifs démonstratifs. Pendant que Jillian dirigeait la correction, les élèves répondaient spontanément à voix bases. En voici un extrait :

Jillian : « Le numéro un? »

Certains élèves : « Cet »

Jillian : « C-E-T, n'est-ce pas? Cet accélérateur ne marche pas très bien. Pourquoi dit-on cet? (Court silence) Parce que ça commence avec une voyelle. Numéro deux : Ne dites pas ceci ou Ne dites pas ça. Les deux fonctionnent. Le numéro trois? »

Certains élèves : « Ces »

Jillian : « Oui, tous ces livres sont bons. C-E-S, ces parce que le nom livre est masculin pluriel et ne commence pas avec une voyelle. »

(…)

Durant la troisième visite j'ai surtout observé des exercices oraux du même type que ceux présentés pendant la deuxième visite, soit la révision du vocabulaire sur les moyens de transport et les verbes qui y sont reliés et la correction d'exercices écrits de phrase à trous portant sur les prépositions de lieu, les pronoms possessifs et les adjectifs démonstratifs.

Les pratiques utilisées par Jillian lors de mes visites ont surtout été de type analytique parce qu'elles étaient centrées sur le code linguistique et en grande partie décontextualisées pour permettre l'analyse et l'étude de la langue et ce par l'entremise de quiz, de leçons de grammaire explicites et d'exercices oraux et écrits. Selon Jillian, les pratiques qu'elle utilise le plus souvent sont la répétition, la mémorisation et toujours un type de pratique orale, dépendant du niveau auquel elle enseigne. Son objectif principal lorsqu'elle enseigne le français est la communication orale : « On fait de l'oral le plus possible en classe; on corrige les exercices; ils doivent lire les phrases; je les répète; ils enregistrent la bonne prononciation et la grammaire ». Elle poursuit en parlant de son objectif principal lors de l'enseignement de FL2 en disant : « La communication orale est première, ils doivent comprendre et parler. C'est pour ça que je ne corrige pas trop, pour pas les bloquer. Les gestes sont mieux que l'anglais pour communiquer. C'est la communication du message du mieux possible sans l'anglais ». Pour ce qui est des pratiques expérientielles basées sur la communication d'un message, je les ai observées surtout lors du temps laissé aux élèves, environ 15 à 20 minutes à la fin de deux des trois classes. Les élèves prenaient ce temps pour travailler sur la tâche finale de l'unité sur le voyage qui consistait, comme je l'ai mentionné antérieurement, à créer une présentation orale portant sur une leçon préliminaire de conduite.

4.4.2 Pratiques intralinguales ou interlinguales

En général Jillian parlait en français durant ses leçons pour expliquer la grammaire et pour donner les instructions. Bien que la traduction ait aussi sa place dans son enseignement, elle est plutôt limitée. Habituellement, Jillian n'utilisait la traduction que

pour expliquer des concepts grammaticaux qui sont, selon elle, « complètements transférables » comme par exemple : Je mangerais = I would eat et la signification des verbes. Elle croit qu'il est préférable de traduire les verbes que de les expliquer dans la langue seconde étant donné que leur sens est bien souvent ambiguë. Pour ce qui est du vocabulaire, Jillian explique les mots dans leur contexte au lieu d'utiliser la traduction. Selon elle, l'utilisation de l'anglais ne doit se faire que lorsque qu'il est impossible d'expliquer le mot soit par d'autres mots, soit par des actions ou des dessins. Les feuilles de vocabulaires qui sont distribuées aux élèves contiennent les mots à l'étude et leur illustration respective sans traduction, de même que les verbes dotés de leur traduction anglaise. Les tests sont toujours écrits en français seulement et contiennent bien souvent des illustrations. Jillian utilisait la L1 comme système de référence pour enseigner la L2 et n'hésitait pas à comparer les deux langues pour souligner leurs ressemblances en ce qui a trait aux verbes et aux concepts grammaticaux 'transférables'. Pour ce qui était du vocabulaire, Jillian évitait à tout prix la traduction et utilisait la gestuelle, des synonymes et/ou des illustrations pour expliquer les mots nouveaux. Ces caractéristiques appartiennent aussi bien aux pratiques intralinguales qu'aux pratiques interlinguales.

4.4.3 Pratiques centrées sur l'étudiant ou l'enseignant et l'organisation des activités

En général les activités observées étaient des activités de classe que Jillian dirigeait, comme par exemple l'administration des quiz et les exercices oraux. Jillian jouait donc le rôle d'experte lors de l'explication des règles de grammaire et de la correction des exercices et celui de facilitatrice lors du temps alloué à la préparation de la tâche finale. Selon Jillian, les élèves, surtout les débutants, ont besoin d'un modèle : « Je suis 50%

experte et 50% facilitatrice lorsque les élèves parlent. Je fais de la communication orale le plus possible en classe. On corrige les exercices. Ils doivent lire les phrases, je les répète, ils enregistrent la bonne prononciation et la grammaire. » Selon mes observations, Jillian prenait le rôle d'experte la majeure partie du temps. Elle communiquait son savoir à ses élèves de façon unilatérale en faisant des leçons magistrales et en questionnant ses élèves à tour de rôle. Il y avait peu d'interaction entre les élèves sauf lors du temps alloué pour travailler sur la tâche finale, soit 15 à 20 minutes à la fin de quelques classes. Il faut souligner que je n'aie par eu la chance d'observer les classes dédiées seulement au travail d'équipe sur la tâche finale, qui avait lieu en avant-midi. Pour ce qui est de l'organisation des activités, les élèves étaient assis en rangés et travaillaient en général en grand groupe et quelques fois individuellement pour compléter les exercices écrits ou en petits groupes pour accomplir la tâche finale.

Les pratiques de Jillian se situent donc dans la partie analytique du continuum analytique/expérientiel. Ses pratiques sont soit intralinguales, lorsqu'elle traite du vocabulaire, soit interlinguales lorsqu'elle explique les concepts de grammaire qu'elle qualifie de 'transférables' et pour la traduction des verbes. Lorraine est surtout l'experte en salle de classe et les activités sont faites, la majeure partie du temps en grand groupe. Le travail individuel et en petits groupes est limité.

4.4.4 Facteurs influençant le choix de pratiques

Selon Jillian les facteurs qui influencent le plus le choix de ses pratiques sont le temps disponible pour planifier ses leçons et concevoir des activités et le champ d'intérêts de

ses élèves : « Je ne veux pas les ennuyer! Si je le suis ou si ils le sont, je dois changer quelque chose. » Le nombre d'élèves dans une classe et le fait qu'ils ne soient pas tous au même niveau langagier influencent également le choix de ses pratiques mais de façon moins signifiante.

4.5 Profil de Josée

Josée est une francophone qui parle couramment le français et qui est fonctionnelle en anglais. Elle a fait son baccalauréat en français, composé d'une majeure en littérature française et d'une mineure en pédagogie du français au secondaire. Elle a enseigné aux élèves d'immersion française pendant une dizaine d'années et lors de cette étude, Josée enseignait le FL2 pour la première fois aux élèves de onzième et de douzième année. Sa tâche comprenait également l'enseignement d'une classe de French Langage Arts (FLA). Selon Josée, son niveau de confiance en ses habiletés à enseigner la classe de onzième année FL2 oscille entre très élevé et élevé.

Le matériel didactique qu'elle utilisait était le fruit d'un travail coopératif des enseignants de FL2 de cette école. Ce matériel avait été tiré de différentes sources, comme par exemple les ressources produites par Alberta Education et autres ressources autorisées par le gouvernement comme les manuels Arc-en-ciel et Passage. Ce matériel était gardé dans un cartable que toute l'équipe partageait et où chaque enseignant y ajoutait les activités et les exercices qu'il avait développés précédemment. Lors de mes visites les élèves étudiaient l'unité sur le magasinage et la mode, une des quatre unités à l'étude pour ce

semestre; les autres étant : les amis et les relations intimes, la conduite automobile et la publicité.

La classe de Josée de français langue seconde de 11^{e} année était composée de 25 élèves dont la plupart était en train d'apprendre leur troisième langue. Ses étudiants étaient d'un niveau académique élevé et faisaient partis d'un programme spécialisé nommé le baccalauréat international. Les classes étaient de 75 minutes, 5 fois par semaine.

4.5.1 Pratiques analytiques ou expérientielles

Lors de mes observations, Josée a utilisé principalement des pratiques expérientielles, c'est-à-dire que l'accent a été mis sur la communication d'un message à une audience, tantôt par la rédaction d'un conte pour enfants et tantôt par la préparation d'un défilé de mode. Le but de ces projets était de renforcer le concept grammatical du genre et du nombre de l'adjectif qualificatif tout en permettant aux élèves d'exprimer un message significatif à une audience potentielle, dans ces cas de jeunes enfants et des pairs. En général, Josée expliquait la tâche brièvement au début de la classe et par la suite permettait aux élèves d'y travailler. Josée a présenté le travail sur le conte d'enfant dans les 10 premières minutes d'une classe et les 65 autres minutes ont été allouées au travail en petits groupes sur ce projet. Voici quelques extraits de la présentation du projet que Josée a faite à la classe :

> Josée : « Aujourd'hui nous commençons un travail en équipe. Qu'est-ce que c'est en équipe? En équipe? (Pas de réponse de la part des étudiants) In pairs. Je vais vous passer une feuille. (Elle passe la feuille aux élèves tout en continuant à

parler.) C'est un conte en français. (…) Nous allons commencer l'écriture d'une histoire pour enfant. Qu'est-ce qu'un conte? (Pas de réponse). In English? »

Élève : « Tale. »

Josée : « Oui, c'est bien ça. Le but de ce conte est de bien utiliser les adjectifs. Qu'est-ce que ça veut dire? (Pas de réponses). To use the adjectives in a logical way, it is about 15 to 20 pages, minimum of 15 pages long. It is like a little book. You have to have pictures. C'est comme un petit livre d'enfant. Today you need to brainstorm. (…)

Josée a commencé à lire la feuille qui expliquait en détail le projet et son évaluation en français. Les élèves à tour de rôle ont été appelés à traduire ce qu'elle disait en anglais pour s'assurer qu'ils comprenaient bien la tâche. Voici le contenu de la feuille qui a été distribuée aux élèves et la rubrique de correction du projet (tableau 4-1).

Projet d'écriture d'une histoire pour enfants ou d'un conte

But : Savoir bien utiliser et écrire les adjectifs en contexte d'écriture

- Tu dois écrire une histoire d'environ 15 à 20 pages. (Format livre d'enfant, voir exemple)
- Tu dois avoir un minimum de 10 adjectifs bien écrits.
- Tu dois écrire au moins 1 phrase complète par page.
- Tu dois avoir 1 illustration par page.
- Tu auras 3 classes pour faire ce travail.

Tableau 4-1 : Rubrique de correction pour les projets de FSL de Josée

	5 Standard d'excellence	4 Très bien	3 Suffisant	2 Limité	1 Pauvre/ faible
Qualité de la grammaire (les verbes, les déterminants, structure de la phrase…Utilisation des adjectifs qualificatifs bien écrits et accordés.	Excellente structure de phrases. Utilisation supérieure des adjectifs. Excellente utilisation de la grammaire dans une classe de FSL.	L'élève écrit d'une façon claire et compréhensible et atteint un bon standard. Il utilise beaucoup d'adjectifs pour la plupart, bien écrits.	L'élève fait des erreurs mais réussit quand même à écrire d'une façon acceptable. Quelques bons adjectifs bien écrits.	L'élève n'écrit pas des phrases complètes et n'utilise pas les concepts de la grammaire appris en classe. Nombre insuffisant d'adjectifs.	L'élève n'a pas écrit suffisamment pour évaluer d'une façon adéquate.
Le contenu du conte ou de l'histoire (x2)	Histoire très originale. Grands efforts de créations. L'histoire est facile à comprendre pour un enfant.	Très bons efforts de la part de l'élève. Original et bien pensé.	Quelques efforts de création. Contenu acceptable.	Potentiel démontré mais limité. L'élève n'a pas créé un travail intéressant. Peu d'efforts.	Travail incomplet
Le vocabulaire	Le vocabulaire est recherché. Utilisation supérieure et varié.	Le vocabulaire est très bon.	Le vocabulaire est adéquat mais répété.	Le vocabulaire est répétitif. Peu d'efforts.	Vocabulaire est pratiquement absent et mal utilisée.

Le deuxième projet de communication sur lequel les élèves ont travaillé lors de mes visites a été le défilé de mode. Ils ont eu 3 périodes et demie pour compléter le travail décrit ci-dessous.

Le défilé de mode

Vous devez faire une présentation orale décrivant un défilé de mode. Voici les étapes à respecter.

- Vous devez avoir un script ou un scénario comprenant des adjectifs, le vocabulaire de la météo et les parties du corps et les verbes comme porter…
- En équipe, vous devez avoir un ou deux présentateurs (trices), un ou deux mannequins, et tout autre personnage que vous choisissez ou imaginez. (4 élèves par équipe)
- Vous devez choisir une ville ou un pays du monde où se déroule votre défilé de mode et décrire la météo ou la température de votre ville pour le jour du défilé de mode.
- Vous décrivez, commentez, présentez les vêtements portés par le ou la mannequin.
- Soyez imaginatifs (ives), drôles et créatifs (ives)!
- Durée de votre présentation : minimum 2 minutes à 4 minutes maximum.

Critères de correction :

Qualité de la prononciation, intonation, débit, clarté…effort, qualité du français	/10
Effort et travail de préparation en classe	/5
Originalité, vêtements, accessoires, costumes	/5
Points	/20

Ce projet avait déjà été présenté aux élèves avant mes visites, donc lors de ma visite Josée n'a pris que cinq minutes au début de la classe pour discuter avec les étudiants du jour et de l'endroit de la présentation. Ils ont décidé qu'ils allaient présenter leur défilé de mode dans l'auditorium de l'école aux élèves de français d'une autre classe. Ces deux projets sont centrés sur la communication d'un message à une audience choisie. Les élèves doivent appliquer les connaissances du code linguistique pour transmette un message de leur propre cru. L'utilisation du français est contextualisé par l'entremise d'un conte pour enfant et d'un défilé de mode et l'accent est mis sur l'aisance à s'exprimer en français. Ces pratiques sont donc du domaine de l'expérientiel et non de l'analytique. Lors de mes

observations, la majorité du temps a été consacré au travail en petits groupes sur ces deux projets.

Mis à part ces deux projets de type expérientiel, Josée a également utilisé des pratiques de type analytiques lors de ma première visite. Cette classe a débuté avec un test d'écoute et sa correction. Elle s'est poursuivie par la lecture à voix haute d'un texte de bandes dessinées et du repérage des adjectifs qualificatifs qui s'y trouvaient. La classe s'est terminée par le remise d'un devoir; une feuille d'exercice à trous où l'élève devait choisir l'adjectif approprié et l'accordé en genre et en nombre selon le contexte donné.

Lors de l'entrevue Josée a expliqué en parlant de ses pratiques qu'il est important de « construire sur leurs connaissances » en faisant références à ses élèves. Elle a continué en disant : « J'enseigne en contexte sur ce qu'ils savent et en thème. (…) on pratique les concepts dans les projets». Elle a poursuivi en ajoutant : « Je n'ai pas de méthode, je suis autodidacte. Je veux que mes élèves apprennent par la découverte, qu'ils utilisent le contexte. J'utilise beaucoup de répétition, j'explique la règle en contexte, en corrigeant les projets avec eux ». Pour elle, bien que les quatre habilités soient importantes, elle privilégie la communication orale : « Je veux qu'ils soient capables se débrouiller, je veux qu'ils puissent communiquer à l'oral (...) à l'écrit, ils sont plus efficace qu'à l'oral ».

4.5.2 Pratiques intralinguales ou interlinguales

Josée a beaucoup utilisé la traduction tant à l'oral qu'à l'écrit lors de son enseignement. À l'oral, la plupart du temps elle disait les instructions en français et par la suite elle les répétait en anglais, ou elle demandait à un élève de le faire. Voici un exemple qui illustre la façon dont Josée s'adressait à la classe : « Mme G. veut savoir si on veut faire le théâtre mercredi au lieu de jeudi. Qu'est-ce que j'ai dit? (Court silence) Mrs. G. wants to know if we want to do the play on Wednesday instead of Thursday. (…).» À l'écrit, Josée encourageait l'emploi du dictionnaire anglais français pour facilité la compréhension d'un texte écrit : « If you want to get better, what should you do? (Court silence)You should use the dictionary and the context. Don't get overwhelmed, if you don't get all the words. » Lors de mes visites, j'ai remarqué que la plupart des élèves écrivaient leurs textes en anglais, puis qu'ils utilisaient le dictionnaire pour les traduire. Josée encourageait la traduction en disant à ses élèves d'utiliser un dictionnaire anglais français. De plus, Josée traduisait constamment les instructions du français à l'anglais ou inversement. Ces pratiques se retrouvent sur la partie interlinguale du continuum intralingual/interlingual.

Pour sa part, Josée croit qu'elle utilise trop d'anglais en classe et aimerait améliorer la situation :

> « Je parle beaucoup trop en anglais malheureusement. J'aimerais pouvoir utiliser plus de français, je dois m'améliorer. J'aimerais parler 90% en français au lieu de 75% anglais et 25% français comme c'est le cas présentement. J'en (la traduction) fait trop parce que c'est plus facile de traduire. Je devrais les laisser travailler plus

fort, les laisser réfléchir. J'aimerais qu'ils parlent plus (en français); moi avec eux et eux entre eux. La solution c'est de juste le faire et d'être plus consistante.»

4.5.3 Pratiques centrées sur l'étudiant ou l'enseignant et l'organisation des activités

Durant mes visites, Josée prenait généralement le rôle de facilitatrice plutôt que celui d'experte. Pendant deux des trois classes observées, Josée circulait de groupe en groupe pour discuter de la tâche à accomplir et pour les aider. Lors du premier travail sur le conte pour enfants, j'ai observé que Josée a visité 11 groupes de 2 personnes et un groupe de 3. Elle leurs a posé les questions suivantes : « Quel est le sujet de votre histoire? », « Qu'est-ce que vous faites? », « Ça va? », « Est-ce que vous avez besoin d'aide? », « C'est pour quel groupe d'âge? », « Qui a besoin de papier blanc? », « Combien de pages a votre histoire? ». Josée a également donné la permission à trois groupes d'aller travailler à la bibliothèque. Lors du deuxième projet, celui du défilé de mode, j'ai observé Josée circuler de groupe en groupe pour vérifier la compréhension des élèves de la tâche à accomplir. Elle a posé ce types de questions aux groupes: « Vous allez avoir de vrais vêtements? », « Avez-vous complétez votre scénario? », « Avez-vous votre musique? ». De plus, elle s'est assurée que chaque élève parlerait lors de la présentation orale. Quant à Josée, elle se perçoit plutôt comme une facilitatrice qu'une experte dans la salle de classe : « Je pense que je suis plus une facilitatrice qu'une experte, peut-être 60% facilitatrice et 40% du temps experte. Je les aide avec leurs projets. J'explique les règles de grammaire et ils font le travail écrits et les exercices et on pratique les concepts dans les projets. » Lors de mes observations, Josée a pris généralement le rôle de facilitatrice en proposant à ses élèves des activités de communication stimulantes où les élèves étaient

responsables de leur apprentissage et en les aidant lorsqu'ils en ressentaient le besoin. Pour ce qui est de l'organisation des activités, le travail en petits groupes a été plus souvent observé que celui en grand groupe ou que le travail individuel. Les élèves sont assis à des tables, en groupes de deux, qui peuvent être déplacées au besoin.

Les pratiques de Josée se situent donc dans la partie expérientielle du continuum analytique/expérientiel. Ses pratiques sont surtout interlinguales et Josée est plutôt une facilitatrice qu'une experte auprès des ses élèves lors du travail en petits groupes, qui occupe la majorité du temps de classe.

4.5.4 Facteurs influençant le choix de pratiques

Le champ d'intérêt de ses élèves et la philosophie du corps professoral de son département sont les deux facteurs qui influencent le plus le choix des pratiques de Josée. D'autres facteurs qui ont un impact sur sa façon d'enseigner le FL2 sont le degré de motivation des ses élèves, le nombre d'élèves dans sa classe et le fait qu'ils ne soient pas tous au même niveau langagier. Sur ce dernier facteur Josée a écrit ce commentaire en répondant au questionnaire : « Certains de mes élèves sont assez avancés en français (une base au Junior High) tandis que la plupart en sont à leur première expérience de l'apprentissage du français. » Josée mentionne également dans un autre commentaire écrit sur le questionnaire que l'accès aux ressources est également un facteur qui influence le choix de ses pratiques, surtout en ce qui concerne le matériel audio: « Si nous avions accès à plus de matériels audio, par exemple le matériel audio de Alberta

Education. L'amélioration de l'oral serait un atout pour rendre l'enseignement du français plus concret et efficace. »

4.6 Profil de Roxane

Roxane est une anglophone qui a commencé à apprendre le français langue seconde à partir de la première année. Elle a poursuivi ses études universitaires en français et en anglais. Elle a complété son baccalauréat en enseignement du français langue seconde et d'éducation physique. Roxane enseigne le FL2 depuis environ une dizaine d'années. Présentement elle est enseignante de FL2 et d'éducation physique au secondaire deuxième cycle. Sa tâche cette année est composée de deux classes de français langue seconde de 11^{e} année, une classe de FL2 12^{e} année et trois classes d'éducation physique en anglais en 10^{e} et en 11^{e} année. Selon Roxane, son niveau de confiance en ses habiletés à enseigner la classe de français langue seconde de 12^{e} année est élevé.

Roxane utilisait le matériel didactique développé par la Direction de l'éducation française, division d'Alberta Education. Ce matériel a été principalement conçu pour l'enseignement à distance, mais il est aussi recommandé comme cours de base, ou matériel d'appoint en salle de classe. Ce matériel comprend plusieurs composantes : un guide du facilitateur, des audiocassettes, des vidéocassettes, un manuel d'accompagnement, un cahier d'exercices et des modules. Ces derniers étant : Le monde du travail (Module 1), Les voyages, les excursions et les échanges (Module 2), Le rôle des médias (Module 3), La conservation et l'environnement (Module 4) et L'argent

(Module 5). Le manuel d'accompagnement, un outil de référence pour les élèves, contient de l'information sur la culture française, des explications sur des points de grammaire, des listes de vocabulaire et une section portant sur les stratégies d'apprentissage. Le guide du facilitateur est adressé à l'enseignant. Il comprend, entre autre, les rubriques d'évaluation des activités proposées dans chaque module.

Durant le semestre où j'ai fait mes observations, Roxane avait terminé le Module 1 et était en train d'enseigner le Module 2 : Les voyages, les excursions et les échanges. Roxane dit qu'elle s'inspirait du matériel d'Alberta Education et qu'elle l'utilisait régulièrement. Elle a ajouté qu'elle prenait aussi le temps de faire des activités plus adaptées aux besoins de ses élèves, surtout pour développer la communication orale. Selon elle, il serait difficile de faire toutes les activités proposées dans ces cinq modules. Elle a donc décidé de concentrer son enseignement, pour ce cours, sur les deux premiers modules.

La classe de FL2 12^{e} année de Roxane était composée de 10 élèves de onzième et de douzième année dont les habilités en français étaient très variées. Plusieurs de ses élèves en étaient à l'apprentissage d'une troisième langue. Quelques élèves venaient de l'Ontario et avaient beaucoup de connaissances de la langue, ayant commencé à apprendre le FL2 en quatrième année. Un autre de ses élèves, avait suivi le programme d'immersion à l'école élémentaire. Le cours de FL2 12^{e} année est un cours optionnel à cette école. Les classes étaient offertes quotidiennement et duraient 80 minutes.

4.6.1 Pratiques analytiques ou expérientielles

Les pratiques que Roxane a utilisées, en salle de classe lors de mes observations, ont été surtout de type expérientiel. Elle commençait chaque classe avec une période de questions-réponses d'environ une dizaine de minutes. Lors de cette période, les élèves étaient amenés à parler des activités qu'ils avaient faites en utilisant le passé composé. Voici quelques extraits tirés de la première observation. C'était un lundi matin et les élèves revenaient à l'école après la fin de semaine de Pâques :

Roxane : « Qu'est-ce que tu as fait en fin de semaine Amy? »

Amy : « Je suis allée magasiner. »

Roxane : « Qu'est-ce que tu as acheté? »

Amy : « Je ai acheté des 'pants'. »

Roxane : « Des pantalons. As-tu eu un grand dîner? »

Amy : « Oui, avec mon père. »

Roxane : « Tom, qu'est-ce que tu as fait ce week-end? »

Tom : « J'ai travaillé, je suis allé à l'église, j'ai regardé un film. »

Roxane : «As-tu eu un grand dîner? »

Tom : « Non. »

Le jour de ma deuxième observation était le lendemain d'une visite, qu'avait fait la classe, à une boulangerie française. Roxane a demandé aux élèves de préparer, individuellement et par écrit, une réponse à la question suivante : « Qu'est-ce que vous avez aimé le plus avec votre expérience d'hier à la boulangerie? » Puis, Roxane a dirigé la conversation. Voici quelques extraits de la période questions-réponses qui traitaient de cette sortie :

Roxane : « Puis-je commencer avec toi John? »

John : « J'ai aimé la chaise avec le 'swan'. »

Roxane : « Excellent. Et toi Dan? »

Dan : « Quand le monsieur a parlé de 'French Revolution'. »

Roxane : « La révolution française, très bien. Avez-vous acheté quelque chose? »

Cara : « Une pièce de gâteau. »

Roxane : « Lory? »

Lory : « J'ai aimé manger et écouter. »

Roxane : « Bien, excellent. Le petit déjeuné était très bon! As-tu compris?

Lory : « A little. »

Roxane : « Un peu. »

Ces sessions de questions-réponses étaient surtout centrées sur le message que sur le code linguistique. Bien que les élèves devaient utiliser le passé composé, ils avaient à le faire en contexte pour exprimer leur opinion sur un sujet. Cette pratique appartient plutôt au domaine expérientiel qu'au domaine analytique.

Une autre activité à caractère expérientiel a été de travailler sur un projet final, tiré du Module 2 sur le thème du voyage. Celui-ci, leur demandait de faire appel à leurs expériences de vie et aux ressources mises à leur disposition afin de le réaliser. Roxane a présenté ce projet aux élèves lors de ma deuxième visite, après la période de questions-réponses. Elle a expliqué que pendant qu'elle ferait faire le test oral, à tour de rôle à tous et chacun dans le corridor, le reste de la classe travaillerait sur leur projet. Roxane a offert

à ses élèves 5 types de projets différents: 1) créer un pamphlet/dépliant sur l'art de faire ses bagages, 2) faire une audio lettre afin de fournir des renseignements touristiques sur la région de Québec, 3) répondre aux questions d'un client d'une agence de voyage, 4) se renseigner sur les pays d'Afrique du Nord et 5) faire un itinéraire et la planification d'un voyage en France. Chaque groupe de 2 élèves devait, à la fin du projet, présenter ses résultats oralement à la classe avec l'aide d'un support visuel de leur choix (affiche, Power Point, vidéocassette, cassette, etc.). Roxane a fait une pige pour décider quel groupe ferait quel projet : « J'ai cinq projets avec différentes idées, je vais piger un nom et le groupe que je pige vous pouvez choisir votre projet. » Roxane a donné à chaque groupe les instructions, l'évaluation et des feuilles d'informations sur leur sujet, qu'elle avait photocopiées du Module 2, soit les activités 10, 12, 14, 16 et 17. Cette pratique est du domaine de l'expérientiel car les élèves doivent créer un message authentique en utilisant la langue. Les réponses ne sont pas prévisibles et il y a une insuffisance d'information que les élèves sont appelés à combler tout en utilisant la langue.

Le test oral, que Roxane a fait lors de ma deuxième et troisième visite, consistait à questionner individuellement les élèves dans le corridor. Ceux-ci, devaient donner la traduction d'une trentaine de mots et d'expressions, sur la température, l'information personnelle et des phrases pratiques. Cette liste avait été étudiée auparavant en classe. Lors de l'examen, l'élève pigeait vingt des trente expressions et devait dire leur équivalant en français. Ce test prenait environ une dizaine de minutes par élève. Cette pratique se rapporte plutôt au domaine analytique car l'accent est mis sur l'exactitude du langage hors contexte et non sur son utilisation en contexte.

Une autre activité que Roxane a faite avec ses élèves, lors de ma première visite, a été l'activité 2 du Module 2. Le but de cette activité de compréhension orale était d'écouter une émission radiophonique, afin de se renseigner sur certains aspects du voyage. Les élèves devaient noter les renseignements, tels que les noms des invités à cette émission, l'endroit ou les endroits qu'ils avaient visités, la ou les raisons pour faire ce voyage et comment les expériences vécues par les invités les avaient changés, touchés ou influencés. Avant l'écoute, Roxane a demandé à quelques élèves de lire à voix haute les instructions. Par la suite, elle a discuté des certaines stratégies d'écoute :

Roxane : « Regardez les mots de vocabulaire à la page 7 avant d'écouter. Donnez-moi une stratégie, en anglais ou en français, que vous allez utiliser en écoutant la cassette. »

Eric: « You can listen several times. »

Roxane : « Oui, nous allons l'écouter trois fois. Danielle? »

Danielle : « Les mots clés? »

Roxane : « Quelles sortes de mots? »

Les élèves disent des mots : « site historique, la nourriture, mode de transport, auto, avion, métro. »

Roxane : « Quels autres mots que vous anticipez? »

Les élèves disent des mots : « croisière, autobus, bicyclette»

Roxane : « Quels autres thèmes? »

Jeanne : « weather »

Roxane : « La température »

Rock : « Comment dit-on Celsius? »

Roxane : « Ça sonne comme English mais c'est en français. C'est les mots cognates. Utilisez un crayon, c'est mieux aussi pour pouvoir effacer. »

Puis, Roxane leur a fait entendre, une première fois, l'émission radiophonique d'une durée d'environ dix minutes. Avant la deuxième écoute, Roxane a dit : « Essayez d'écrire la place et quelques mots que vous entendez seulement, je sais, c'est difficile. » Après la deuxième écoute, les élèves ont eu du temps pour compléter leurs notes. Par la suite, les élèves ont demandé à Roxane pour faire la troisième écoute le lendemain. Roxane a accepté leur demande et a enchaîné la classe en expliquant l'activité 5 du Module 2. Cette activité consistait à remplir un bulletin de participation, afin de participer à un concours pour gagner le voyage de ses rêves. Les parties A et B du questionnaire étaient dix questions de type vrai ou faux. Elles portaient sur les festivals du Canada et les provinces canadiennes comme par exemple : 'À Niagara-on-the-Lake, en Ontario, on peut assister au festival George Bernard Shaw' et 'Le Québec est plus grand que l'Ontario'. La partie C, comprenait cinq questions à réponses courtes comme : 'Quel est le plus grand lac d'eau douce au monde?' Enfin, la partie D était composée de dix questions à choix multiples portant sur la géographie du Canada. Roxane a demandé aux élèves de lire, à tour de rôle et à voix haute, les instructions et certaines questions. Elle a expliqué quelques mots de vocabulaire et a donné les dix dernières minutes de la classe aux élèves pour compléter ce travail, soit seul soit en groupe. Ces dernières activités, celle de compréhension orale et le questionnaire, font appel aux connaissances générales des

élèves. Elles mettent l'emphase sur le message, oral ou écrit, qui est communiqué, ce qui les classifie d'expérientielles.

Lors de l'entrevue, lorsque j'ai demandé à Roxane quelle approche / méthode elle utilisait, elle m'a répondu qu'elle favorisait la méthode communicative. Elle l'a défini comme suit : « Je veux enseigner des choses pratiques, comme par exemple je veux que les élèves donnent et comprennent des directives. Je veux les mettre dans des situations authentiques et pratiques. Pour moi, c'est le message qui est le plus important. C'est aussi important d'avoir une atmosphère de classe pas stressante et prendre le temps de faire les choses, comme pratiquer la prononciation et travailler l'accent. »

4.6.2 Pratiques intralinguales ou interlinguales

Roxane utilisait le français, en premier, lorsqu'elle présentait une activité à la classe. Par la suite, si les élèves semblaient ne pas comprendre, elle demandait à un élève de l'expliquer en anglais, ou bien, elle traduisait les mots clés, pour s'assurer que tout le monde les comprenait. Par exemple, avant l'activité d'écoute, Roxane a demandé à certains élèves de lire les instructions en français, puis elle a traduit les mots 'place', 'raison' et 'mots clés' en anglais et elle a ajouté : « Write quickly in English, it's O.K. The keywords, mots clés en anglais ou en français, c'est bien. ». Lors de cette activité, Roxane a également encouragé ses élèves à répondre en anglais lorsqu'elle leur a demandé de nommer des stratégies d'écoute. Lors de l'explication de l'activité 5, celle du bulletin de participation à un concours, Roxane n'a traduit que quelques mots 'taquiner', 'concours' et 'suggérer'. Dans ce cas, il n'était pas nécessaire de

demander à quiconque d'expliquer en anglais, les élèves semblaient bien comprendre la tâche. Pour ce qui est de l'explication des cinq projets finaux, Roxane les a présenté en français, en premier, puis elle les a réexpliqués en plus amples détails en anglais. Roxane utilisait régulièrement la L1 comme système de référence pour faire en sorte que ses élèves comprennent bien la tâche et pour expliquer les concepts plus complexes. Les pratiques de Roxane si situent donc sur la partie interlinguale du continuum intralingual/interlingual. Le test oral individuel qui a pris place dans le corridor, était également une pratique interlinguale car Roxane demandait aux élèves de traduire certains mots et expressions de l'anglais au français.

Voici ce que Roxane a répondu, lorsque je lui ai demandai, qu'elle était la place de l'anglais dans sa classe de FL2 12^{e} année : « J'utilise l'anglais pour m'assurer qu'ils comprennent. Avec les modules, la mise en situation, la tâche et les directives sont écrites en français, alors, on les lit en français, puis je demande à un élève de l'expliquer en anglais. Quelques élèves comprennent en français, mais d'autres non. »

4.6.3 Pratiques centrées sur l'étudiant ou l'enseignant et l'organisation des activités

Durant mes visites, Roxane prenait généralement le rôle de facilitatrice, plutôt que celui d'experte. Pendant deux des trois classes observées, Roxane a passé la majorité de son temps à tester les élèves, individuellement dans le corridor. Pendant ce temps, les autres travaillaient indépendamment, soit à se préparer pour les tests, soit à compléter le projet final sur l'unité du voyage. Roxane expliquait les activités à ses élèves et partageait avec eux des stratégies d'apprentissage, puis elle leur donnait le temps pour réaliser les

activités à leur propre rythme, tout en leur offrant le support dont ils avaient besoins pour l'exécution de la tâche demandée. L'atmosphère de la classe portait au travail d'équipe, à l'entraide et à la coopération. Pendant que Roxane était dans le corridor, les élèves dans la classe s'entraidaient et travaillaient, en équipe, sur le projet. Il y avait donc beaucoup d'interactions entre les élèves et ils étaient, en grande partie, responsables de leur apprentissage, ayant recours à l'aide de l'enseignante au besoin, ce qui qualifie Roxane de facilitatrice plutôt que d'experte. Bien qu'il y ait eu des activités en grand groupe comme l'exercice d'écoute et les explications des tâches, c'est surtout les activités en petits groupes qui occupaient la majorité du temps en classe.

Quant à Roxane, elle se voit comme une « partageuse d'expériences ». Elle se dit à l'écoute des besoins de ses élèves. Elle prend donc le temps de les écouter et de leur expliquer le pourquoi et le comment. Elle dit qu'elle sympathise avec eux parce qu'elle se rappelle lorsqu'elle était elle-même une élève de FL2. Son but principal, en tant qu'enseignante de FL2, est donc de partager avec ses élèves ses expériences d'apprenante de FL2 et les stratégies qui l'ont aidée. Lors de l'entrevue et sur le questionnaire, Roxane se voit plutôt comme une facilitatrice qu'une experte en classe. Roxane a ajouté qu'elle se perçoit également comme une apprenante : « Les élèves me corrigent quelques fois et c'est bien.

Les pratiques de Roxane se situent donc dans la partie expérientielle du continuum analytique/expérientiel. Ses pratiques sont surtout interlinguales et Roxane est plutôt une

facilitatrice qu'une experte auprès des ses élèves lors du travail en petits groupes, qui occupe la majorité du temps de classe.

4.6.4 Facteurs influençant le choix de pratiques

Roxane affirme que le facteur qui influence le plus le choix de ses pratiques est le fait que ses élèves ne soient pas tous au même niveau langagier : « Il y trop de diversité au niveau des habiletés de mes étudiants. Some days, I can't even figure out what to plan because of the different levels of understanding and abilities among my students. It makes it very difficult to plan too much ahead of time. » D'autres facteurs qui influencent le choix de ses pratiques, mais à un moindre degré, sont la motivation de ses élèves, le nombre d'élèves dans sa classe et la disponibilité et l'accès aux ressources pour les élèves. Il a été intéressant d'observer qu'il n'y avait aucun ordinateur dans la classe de Roxane.

4.7 Profil de Robyn

Robyn est une anglophone qui a commencé à apprendre le français langue seconde au secondaire et qui a poursuivi son apprentissage à l'université comme cours optionnel. Elle a complété son baccalauréat en éducation en anglais et musique. Durant ses études, Robyn a eu l'opportunité de faire un stage d'été en France pour perfectionner son français. Tout au long de sa carrière de musicienne et d'enseignante, Robyn a travaillé, en autre, comme enseignante de musique en français dans une école élémentaire. Robyn enseigne le FL2 depuis environ cinq ans. Lors de l'étude, elle enseignait la musique, les études sociales en anglais et le FL2 à des élèves de dixième, onzième et douzième années

à une école secondaire deuxième cycle. Selon Robyn, son niveau de confiance en ses habiletés à enseigner la classe de FL2 12e année oscille entre adéquat et élevé.

Robyn utilisait, entre autre, le même matériel didactique que Roxane pour enseigner le FL2 12e année, c'est-à-dire les modules pour l'enseignement à distance développé par la Direction de l'éducation française, division d'Alberta Education. Durant le semestre où j'ai fait mes observations, Robyn avait, tout comme Roxane, terminé le Module 1 et était en train d'enseigner le Module 2 : Les voyages, les excursions et les échanges. Tout comme Roxane, Robyn s'inspirait du matériel d'Alberta Education et elle l'utilisait régulièrement. Robyn prenait elle aussi le temps de faire des activités plus adaptées aux besoins de ses élèves pour développer d'avantage la communication orale. De plus, Robyn m'a dit qu'elle faisait souvent référence au livre French Made Easy qu'elle s'était procurée lors de ses études universitaire. Elle mettait à la disposition de ses élèves plusieurs textes écrits en français comme des romans, des magazines, des journaux et des bandes dessinées. Robyn utilisait également des films variés et des disques compacts d'artistes francophones.

La classe de Robyn que j'ai observé était une classe combinée de FL2 12e année et de FL2 31A, un niveau plus avancé que le FL2 12e année. Elle était composée d'une dizaine d'élèves de FL2 31A et d'une vingtaine d'élèves de FL2 12e année. Les élèves de FL2 31A étaient principalement des élèves de dixième année qui avaient complété un programme d'immersion française au secondaire premier cycle. Les habilités en français de ces derniers dépassaient de loin celles de ceux inscrits en FL2 12e année. Robyn se

devait donc de répondre à cette diversité. Pour ce faire, elle enseignait généralement en premier temps à toute la classe, puis elle séparait les élèves de FL2 31A et ceux de FL2 12e année lors du travail personnel ou en petits groupes. Lors de mes observations, les élèves de FL2 31A ont travaillé indépendamment sur des projets autres que ceux qui ont été offert aux élèves de FL2 12e année, pendant la deuxième partie des classes. Mes observations portent sur les activités des élèves de FL2 12e année. Les cours de FL2 12e année et de FL2 31A sont des cours optionnels à cette école. Les classes étaient offertes quotidiennement et duraient 80 minutes.

4.7.1 Pratiques analytiques ou expérientielles

Les pratiques utilisées par Robyn lors de mes observations ont surtout été de type expérientiel. Deux des trois classes observées ont débutées par une période de lecture silencieuse d'environ une quinzaine de minutes. Lors de ces périodes de lecture, les élèves avaient le choix de lire soit un journal, un magazine, un roman ou une bande dessinée. Robyn avait dans sa classe une grande sélection de genres littéraires de différents niveaux pour répondre aux goûts et aux habilités de tous et chacun. Après une de ces périodes de lecture, Robyn a demandé aux élèves de parler avec un ami de ce qu'ils avaient lu. Par la suite, elle leur a dit de s'autoévaluer : « Prenez votre cahier de français et donnez-vous une note de participation sur dix points pour l'activité. Écrivez la date et la note de participation sur comment tu as fait pour parler en français. Je vous fais confiance. Soyez honnêtes. » Le fait que les élèves puissent choisir un véritable texte écrit en français et qu'ils aient par la suite la chance de partager leur expérience avec leurs pairs rend ces pratiques expérientielles. Le but de ces pratiques étant de comprendre

et de partager un message tout en utilisant la langue et non pas d'analyser le code linguistique.

Lors de ma première observation Robyn a fait une leçon de grammaire sur la position des pronoms d'objet direct et indirect. La leçon a duré une vingtaine de minutes. Robyn a écrit au tableau les pronoms d'objet comme suit :

me					
te		le		lui	y
se	précèdent	la	précèdent	précèdent	
nous		les		leur	en
vous					

Puis elle a demandé aux élèves : « Comment fait-on la négation? » Quelques élèves ont tenté de répondre, pour finalement arriver à la bonne réponse que Robyn a écrit au tableau : Je **ne** le lui donne **pas**. Robyn a expliqué qu'en effet la négation se place avant le premier pronom d'objet et après le verbe. Par la suite elle a placé un acétate, avec quatre phrases, sur le rétroprojecteur. Elle a demandé aux élèves de prendre quelques minutes pour remplacer le mot souligné avec le pronom approprié et de les écrire dans leur cahier. Voici les phrases :

1. Elle se rappelle <u>la leçon</u>.
2. Elle se brosse <u>les dents</u>.
3. Vous vous lavez <u>la figure</u>.
4. Elle se souvient <u>du concert</u>.

Robyn a demandé à certains élèves de partager leur réponse avec la classe et les a écrit sur l'acétate :

1. Elle se la rappelle.
2. Elle se les brosse.
3. Vous vous la lavez.
4. Elle s'en souvient.

Ensuite, Robyn a placé un deuxième acétate sur le rétroprojecteur et a demandé aux élèves de prendre quelques minutes pour faire le même genre d'exercices. Voici les phrases :

1. Le médecin me donne des piqûres chaque semaine.
2. Le vendeur rencontre le client devant la maison.
3. Le professeur explique la leçon aux étudiants.
4. Le garçon apporte trois cafés à nos amis.

Pour faire la correction de ces exercices, Robyn a demandé à une élève de venir à l'avant pour qu'elle agisse en tant qu'enseignante. Robyn s'est placé à l'arrière de la classe et aidait à la correction lorsque c'était nécessaire. L'élève questionnait les autres et écrivait les réponses sur l'acétate. Voici les réponses qui ont été écrites :

1. Le médecin m'en donne.
2. Le vendeur lui y rencontre.
3. Le professeur la leur explique.
4. Le garçon leurs en apporte trois.

Après cette leçon, les élèves de FL2 31A sont allés dans une salle adjacente pour continuer un travail qui leur avait été assigné auparavant, tandis que les élèves de FL2 12e année sont demeurés dans la classe. Cette mini leçon de grammaire, qui a duré une vingtaine de minutes, est de caractère analytique car elle met l'accent sur le code linguistique et sa structure et non sur la communication d'un message.

Suite à cette mini leçon de grammaire, Robyn a présenté, aux élèves de FL2 12e année, un projet qu'ils devaient compléter seul ou en groupe de deux. Ce projet consistait à présenter oralement un jeu à la classe. Robyn leur a elle-même démontré un jeu en guise d'exemple. Lors de la démonstration de son jeu, Robyn n'a parlé qu'en français et a fait les gestes que les élèves devaient imiter :

« Vous êtres responsables d'enseigner un jeu à la classe, c'est un petit projet. Je vais vous montrer un exemple. Tout le monde a besoin d'une feuille de papier blanche. Plier en deux, vraiment exacte. Utilise ton ongle pour bien le plier. Déchirez en deux. Prend une moitié, pliez encore en deux. Prenez un crayon, écrivez dix points horizontalement en haut et verticalement sur le côté gauche. Reliez les points avec le même numéro. Sur l'autre moitié, avec un partenaire, faire rapidement un jeu de tic tac toc, un sur ta feuille et un sur celle de ton partenaire. Voici mon exemple! Vous avez bien remarqué que j'ai tout expliqué en français et que j'ai fait les gestes. » Cette fois-ci, la langue est un outil pour communiquer un message, le jeu. Cette pratique est donc plutôt du domaine de l'expérientiel que de celui de l'analytique.

Robyn a ensuite demandé aux élèves de sortir leur cahier d'exercice et de l'ouvrir à la page 52. Cet exercice fait partie du Module 2. Il comprend un texte portant sur une interview fictive avec Thomas Cook et sa contribution à l'avancement du tourisme en Égypte vers la fin du XIXe siècle. Une trentaine de verbes de ce texte sont écrits à l'infinitif et mis entre parenthèses. Les élèves doivent les écrire au passé composé ou à l'imparfait selon le cas. Robyn a révisé rapidement la différence entre ces deux temps de verbe : « Quand c'est fini, complet in the past, use the passé composé. When it's a repeated action in the past use the imparfait. » Elle leur a également conseillé d'en faire quelques-uns puis de s'autocorriger, au fur et à mesure, en utilisant les réponses écrites à la fin du cahier d'exercices. Les élèves ont eu la fin de la classe pour terminer cet exercice pendant que Robyn circulait pour répondre à leurs questions et allait visiter les élèves de French 31A. Lors de cette activité, l'accent est mis sur le code linguistique, la pratique de l'utilisation juste du passé composé et de l'imparfait, il s'agit donc d'une pratique surtout analytique.

Lors de ma deuxième observation, après la période de lecture silencieuse, Robyn a questionné les élèves sur les contes et légendes qu'ils connaissaient. Par la suite, elle leur a proposé de se mettre en groupe pour en conter une : « En groupe, vous devez conter l'histoire en partageant les parties de l'histoire entre vous. Pas besoin d'écrire. Si tu as besoin d'écrire tu peux. Vous présentez dans quinze minutes. » Pendant que les élèves se préparaient, Robyn circulait et s'assurait que tout le monde avait un groupe et une histoire à raconter. Chaque groupe a présenté son histoire à la classe. Robyn leur a demandé ensuite d'écrire individuellement une histoire qu'ils avaient entendue, ou une autre

histoire, dans leur cahier. L'activité suivante a été d'écouter à la présentation orale du jeu de deux élèves, qui avait été expliquée lors de ma première observation. Un élève a présenté une version d'un jeu de tic tac toc où les élèves devaient répondre à une question pour être en mesure de choisir leur position. L'autre élève a présenté un jeu de bingo. Pour finir, les élèves de FL2 31A ont travaillé indépendamment sur leur projet, tandis que ceux de FL2 12^{e} année devaient lire au sujet d'un pays francophone de leur choix dans le Module 2 et planifier un voyage. Ces deux activités tombent dans le domaine de l'expérientiel car les élèves utilisent la langue pour transmettre un message et que l'accent est mis, non pas sur l'exactitude de L2, mais plutôt l'aisance à s'exprimer en L2.

Durant ma troisième session d'observation, la classe de Robyn est allée à la bibliothèque pour que les élèves puissent avoir accès aux ordinateurs. Avant d'y aller, Robyn a expliqué les activités pour la période : « Nous ferons notre journée à la bibliothèque. Nous avons notre test sur D2L et travailler sur notre projet. Le projet est dû la semaine prochaine, lundi. Le test est sur le futur simple et le conditionnel. Il sera poster à 9 :30. » Le projet est celui sur la planification d'un voyage dans un pays francophone. Le D2L ou Desire to Learn est un portail, qui est mis à la disposition des enseignants de ce conseil scolaire, pour qu'ils puissent y mettre du matériel pédagogique, soit leurs tests, leurs liens aux sites Internet ou tout autres documents pertinents à leur cours. Ce portail est accessible aux élèves via un site Internet peu importe où ils se trouvent. Robyn a également révisé brièvement les règles pour former le futur simple et le conditionnel présent : « To have a future you add the the future endings ai, as, a , ons, ez an ont to the ER verbs. For exemple je parlerai, tu parleras (Robyn les écrit au tableau). For the

conditional, Anna gave me a good trick, you add the imparfait ending the the ER verbs: je parlerais. You usually use the conditional for the would, could, should and to be polite. » Une fois rendu à la bibliothèque, les élèves se sont mis à travaillé à l'aide d'un ordinateur. Les élèves travaillaient soit en équipe de deux sur le projet, soit individuellement pour compléter le test. Les critères pour l'évaluation du projet se trouvent à la page 129 du Module 2 (voir Appendice K).

L'utilisation de l'ordinateur comme outil de recherche pour trouver de l'information pour accomplir la tâche, de même que les critères d'évaluation du projet, qui mettent l'accent surtout sur le contenu du message que sur sa forme, sont des caractéristiques associées aux pratiques de types expérientielles. En résumé, les pratiques de Robyn sont parfois expérientielles et parfois analytiques. Les pratiques expérientielles sont vues lorsque les élèves sont appelés à lire un véritable texte français qu'ils ont choisit, lorsqu'ils présentent oralement un conte ou un jeu de leur choix et lorsqu'ils sont appelé à faire un projet sur un pays francophone. Les pratiques de Robyn sont analytiques lorsqu'elle fait ses minis leçons de grammaire et lorsque les élèves font des exercices à trous et des tests pour vérifier leurs connaissances, comme par exemple dans ce cas-ci de la formation du futur simple.

Lors de l'entrevue, j'ai demandé à Robyn quelle approche / méthode elle utilisait, voici ce qu'elle m'a répondu : « J'enseigne comme je veux, d'une façon très communicative. L'emphase est sur la compréhension et l'expression, ça développe leur habileté à répondre. Ça les garde impliqué. Je ne suis pas tous les modules parce que c'est un peu

ennuyant. J'essaye d'enseigner un concept et puis un page d'exercices ou une activité orale. Je commence avec l'introduction puis je fais la démonstration et je termine avec la pratique, surtout avec la répétition orale. Je trouve qu'il y a un lien entre la façon d'enseigner la musique et le français. C'est important qu'ils (les élèves) aient la chance de pratiquer ce qu'ils apprennent sinon ils oublient. Il n'y a pas de programme parfait, tu dois toujours l'adapter. J'aime ça avoir des concepts simples comme les pronoms et 40 exercices et là ils comprennent. Ils peuvent retenir ce qu'ils ont appris. En musique, la répétition c'est bon. C'est la même chose avec les langues. Je leur dis souvent de répéter après moi pour qu'ils puissent pratiquer l'intonation et la prononciation. »

4.7.2 Pratiques intralinguales ou interlinguales

En général, Robyn utilisait le français et l'anglais en salle de classe pour donner les instructions. Lorsqu'elle expliquait les règles de grammaire, elle les expliquait en français et puis en anglais, ou elle interchangeait les deux langues. Robyn a expliqué les concepts grammaticaux suivants lors de mes observations : les pronoms d'objet, l'emploi du passé composé et de l'imparfait, le future simple et le conditionnel présent. L'explication des pronoms s'est fait en français au début, puis Robyn l'a résumé en anglais à la fin. L'explication de l'emploi du passé composé et de l'imparfait s'est fait en utilisant le français et l'anglais : « Quand c'est fini, complet in the past, use the passé composé. When it's a repeated action in the past use the imparfait. ». La révision de la formation du futur simple et du conditionnel présent s'est faite en anglais : « To have a future you add the the future endings ai, as, a , ons, ez an ont to the ER verbs. For example je parlerai, tu parleras (Robyn les a écrit au tableau). For the conditional, Anna gave me a

good trick, you add the imparfait ending the the ER verbs : je parlerais. You usually use the conditional for the would, could, should and to be polite. » Robyn n'hésitait pas à utiliser l'anglais en classe pour expliquer les concepts grammaticaux, et ce non pas pour comparer les deux langues mais pour s'assurer que ses élèves saisissaient les concepts. Les pratiques de Robyn sont donc plutôt interlinguales qu'intralinguales car l'anglais y est parlé.

Voici ce que Robyn a répondu, lorsque je lui ai demandai, qu'elle était la place de l'anglais dans sa classe de FL2 12^{e} année : « L'anglais dans la classe, c'est pour confirmer que les gens ont compris. C'est pour expliquer les concepts plus difficiles. To give them (les élèves) comfort. ». Robyn a aussi dit que lorsqu'elle enseignait les éléments linguistiques, l'utilisation de l'anglais était important : « Je compare avec l'anglais. Les élèves disent qu'ils apprennent plus de leur langue. Les élèves traduisent tout le temps dans leur cerveau, alors pourquoi pas les aider. »

4.7.3 Pratiques centrées sur l'étudiant ou l'enseignant et l'organisation des activités

Robyn prenait généralement le rôle de facilitatrice, plutôt que celui d'experte. Lors de chacune des classes que j'ai observées, Robyn a présenté une mini leçon où elle prenait le rôle d'experte et qui durait environ une vingtaine de minutes. Le reste du temps, Robyn prenait le rôle de facilitatrice, soit lorsqu'elle circulait dans la classe pour aider les élèves avec les exercices écrits ou la préparation d'une présentation orale, soit à la bibliothèque lors de la préparation du projet sur un pays francophone ou lors de la complétion du test sur D2L. Le rôle de Robyn était partagé entre celui de facilitatrice et d'experte, mais la

majorité de temps, lors de mes observations, elle a pris le rôle de facilitatrice. Pour ce qui est de l'organisation des activités, les élèves ont travaillé la plupart du temps en petits groupes lors de mes visites.

Lors de l'entrevue Robyn a confirmé ce que j'avais observé : « Mon rôle est d'environ 80% facilitatrice et 20% experte lorsque je suis le maître et que j'enseigne et que les étudiants écoutent et prennent des notes. Lorsqu'ils travaillent indépendamment, je suis là pour les aider. »

Les pratiques de Robyn se situent donc à mi chemin sur le continuum analytique/expérientiel car elles sont parfois expérientielles et parfois analytiques. La L1 est utilisée pour expliquer des concepts difficiles et venir en aide aux élèves, ce qui est du domaine des pratiques interlinguales. Robyn est soit l'experte en salle de classe lors des minies leçons, soit facilitatrice lors du travail individuel ou de petits groupes, ses pratiques sont donc à mi chemin sur le continuum des pratiques centrées sur l'enseignant et celles centrées sur l'apprenant.

4.7.4 Facteurs influençant le choix de pratiques

Robyn affirme que les facteurs qui influencent le plus le choix de ses pratiques sont : le temps disponible pour planifier ses leçons et concevoir les activités, le fait que ses élèves ne soient pas tous au même niveau langagier et leurs champs d'intérêts. Robyn ajoute : « J'essaie d'être communicative avec mes élèves pour savoir leurs intérêts. Comme par exemple je fais des sondages au début de l'année, je demande des

suggestions pour les projets, je leur donne le choix des livres, des journaux, des bandes dessinées pendant la période de lecture. J'intègre les autres activités dans le curriculum d'Alberta Learning. » D'autres facteurs qui l'influencent fortement lorsqu'elle choisit ses pratiques sont le degré de motivation de ses élèves, le nombre d'élèves dans la classe et la disponibilité et l'accès aux ressources pour les élèves.

4.8 Discussions

4.8.1 Les pratiques des enseignantes

Stern (1983) a développé sa taxonomie dans le but de mieux comprendre et de mieux expliquer les pratiques des enseignants de langues secondes, en particulier ceux de FL2. C'est aussi ce que cette étude tente de faire en présentant les résultats d'observations des pratiques des enseignantes et des entrevues. Parce que les résultats des questionnaires sont difficiles à analyser, dû au fait que les concepts dichotomiques ont été analysés séparément et à l'aide d'échelles numériques, ils ne sont utilisés que pour compléter l'information recueillie par l'entremise des observations et des entrevues. Il serait mieux d'utiliser des échelles dichotomiques dans les études à venir. Le fait que ma recherche soit de type qualitatif et que les définitions par Stern (1992) portent à interprétations, il est nécessaire de comparer les résultats de mes observations aux commentaires des participantes lors de l'entrevue et de tenter d'expliquer la disparité qu'il existe parfois entre ma perception et celle des enseignantes. Le tableau 4-2 résume mes observations des pratiques des enseignantes. En général, mes observations coïncident avec les résultats des entrevues, mais je note quelques disparités dans les cas de Lorraine et de Jillian.

Tableau 4-2: Résumé des résultats des pratiques des enseignantes selon les continuums élaborés par Stern (1983, 1992)

continuums	Lorraine 8e année	Laura 8e année	Jillian 11e année	Josée 11e année	Roxane 12e année	Robyn 12e année
continuum des pratiques analytiques/ expérientielles	plutôt analytiques	plutôt analytiques	plutôt analytiques	plutôt expérientielles	plutôt expérientielles	plutôt expérientielles
continuum des pratiques intralinguales/ interlinguales	plutôt intralinguales	plutôt interlinguales	moitié moitié	plutôt interlinguales	plutôt interlinguales	plutôt interlinguales
pratiques centrées sur l'enseignant ou sur l'élève	plutôt centrées sur l'enseignant	plutôt centrées sur l'enseignant	plutôt centrées sur l'enseignant	plutôt centrées sur l'élève	plutôt centrées sur l'élève	plutôt centrées sur l'élève
organisation des activités	surtout en grand groupe et individuelle	surtout en grand groupe et individuelle	surtout en grand groupe	surtout en petits groupes	surtout en petits groupes	en grand groupe en petits groupes et individuelle

4.8.1.1 Lorraine

Lors de l'entrevue, Lorraine dit que son objectif principal lorsqu'elle enseigne le FL2 est la communication orale, qui est du domaine expérientiel, mais je conclue d'après mes observations que ses pratiques sont plutôt analytiques. Lors de mes observations Lorraine utilisait surtout les exercices tirés des trousses d'Alberta Education et donnait les directives en utilisant la gestuelle. Lors de l'entrevue, Lorraine a dit qu'elle planifiait faire, un peu plus tard durant cette année scolaire, une pièce de théâtre comprise dans la méthode AIM, ce qui donnerait la chance à ses élèves de pratiquer l'oral. Elle a dit qu'elle était en transition entre la méthode AIM et les trousses d'Alberta Education, qui selon elle offrent trop d'activités écrites et pas assez de pratique à l'orale. Cette année est sa première année à tenter d'implémenter la méthode AIM en huitième année et elle doit

constamment l'adapter pour répondre aux besoins de ce groupe d'âge. Lorraine est donc consciente de l'importance de la pratique orale et cherche des moyens d'en faire plus. Les pratiques orales qui ont eu lieu lors de mes observations étaient très structurées et centrées sur la pratique des formes linguistiques, et c'est pourquoi je les ai classifiées comme analytiques. Le temps d'observation limité pour cette étude est un facteur qui influence les résultats, car si mes observations s'étaient étendues sur une plus grande période de temps, j'aurais eu la chance de voir une plus grande variété d'activités qu'offre Lorraine dans sa classe de FL2, comme par exemple la pièce de théâtre.

Lorraine se perçoit autant comme une facilitatrice qu'experte dans la salle de classe, par contre je conclue que ses pratiques sont plutôt concentrées sur l'enseignante. Encore une fois, cette disparité est probablement dû au temps limité de mes observations et le type d'activités qui a été présenté lors de mes visites. Il faut également souligner le fait que Lorraine enseigne à des élèves de huitième année qui en majorité n'en sont qu'à leur deuxième année d'apprentissage du français et qu'ils ne reçoivent que 50 minutes d'enseignement à tous les deux jours. Peut-être qu'à ce niveau, les exercices oraux présentés par Lorraine à ses élèves pourraient être perçus comme étant de type expérientiel étant donné leurs connaissances limitées de la langue.

4.8.1.2 Jillian

Selon mes observations, les pratiques de Jillian sont surtout de types analytiques, mais Jillian perçoit ses pratiques comme étant surtout de type expérientiel. Lors de l'entrevue Jillian affirme que son objectif principal lorsqu'elle enseigne le FL2 est la

communication orale, qu'elle définit comme étant la communication du message du mieux possible sans utiliser l'anglais. Elle poursuit en disant qu'elle développe le plus les habiletés d'écoute et d'expression orale chez ses élèves en leur faisant lire les phrases des exercices à haute voix qu'elle répète après eux pour qu'ils enregistrent la bonne prononciation. Elle souligne l'importance de la tâche finale qui est une présentation orale sur le thème qui a été étudié en classe, dans ce cas-ci, une leçon préliminaire de conduite. Jillian voyait ses élèves six fois par semaine pendant 70 minutes, soit une fois par jour les lundis, mardis, mercredis et vendredis et deux fois les jeudis, le matin et l'après-midi. Tous les jeudis, la période de FL2 du matin était dédiée à la préparation de la présentation orale où les élèves avaient 70 minutes pour travailler en petit groupe. Le temps limité de mes observations ne m'a pas permis d'observer cette classe, ce qui aurait probablement influencé ma catégorisation. Jillian se perçoit autant comme une facilitatrice qu'une experte dans la salle de classe, par contre je conclue que ses pratiques sont plutôt concentrées sur l'enseignante. Encore une fois, cette différence est probablement due au temps limité de mes observations et le type d'activités qui a été présenté lors de mes visites.

Jillian perçoit ses pratiques comme étant intralinguales alors je les catégorise moitié intralinguales et moitié interlinguales. Elle affirme qu'elle utilise l'anglais seulement si le concept enseigné est complètement transférable et traduisible. Elle donne l'exemple des temps de verbes comme le conditionnel et le plus-que-parfait qui sont transférables par opposition aux pronoms qui ne le sont pas. Stern (1983, 1992) définit les concepts d'intralingualité et d'interlingualité en donnant des exemples de ce que représente ces

concept mais ne donne pas de degré. Peut-on dire que l'utilisation limitée de la traduction, comme c'est le cas ici, est une pratique intralinguale ou interlinguale? Les puristes affirmeront qu'il s'agit de pratiques interlinguales tandis que les plus tolérants les classifieront d'intralinguales. Les limites du modèle de Stern apparaissent dans une situation comme celle-ci. Un fait est certain, c'est que Jillian est convaincue que l'anglais doit être utilisé de façon restreinte dans sa classe de FL2.

Les cas de Lorraine et Jillian font ressortir la difficulté de classifier les pratiques des enseignantes selon la taxonomie de Stern. Cette dernière propose des exemples des concepts qui représentent les deux pôles d'un continuum, sans mentionner la fréquence des pratiques qui les classifient d'un côté ou de l'autre du continuum. Les exemples donnés pour illustrer chaque extrémité d'un continuum portent aussi à interprétation. Par exemple, ce qui peut sembler une pratique de la langue pour un observateur pourrait être considéré comme étant son utilisation par un élève dont les habiletés en français sont minimales. Le fait que les deux classes de huitième année et que seulement une classe de onzième année soient considérées comme ayant des pratiques plutôt analytiques indique peut-être que l'âge des élèves influence le type de pratiques mises en œuvre par les enseignants. Je ne pense pas que le but de Stern était de classifier les pratiques des enseignant selon sa taxonomie et c'est pourquoi il ne s'est pas attardé aux définitions et à mentionner les taux de fréquences pour classifier les pratiques des enseignants. Son but était plutôt de donner des outils pour mieux apprécier la complexité et la diversité inhérente aux classes de FL2 selon certains types de pratiques omniprésents dans une classe de langue seconde.

4.8.2 Les facteurs influençant le choix des pratiques des enseignantes

Les facteurs qui influencent les enseignantes dans le choix de leur pratiques peuvent être divisés en deux catégories : ceux reliés aux élèves et ceux reliés à l'environnement. Les facteurs reliés aux élèves sont par exemple leurs intérêts et leurs motivations, leur niveau langagier, leur niveau économique et leurs besoins spéciaux. Les facteurs reliés à l'environnement sont par exemple l'accès aux ressources et au développement professionnel, le temps disponible pour planifier les leçons, le nombre d'élèves dans la salle de classe, la philosophie du corps professoral et les directives du programme d'études. En général, je remarque que les enseignantes sont plus influencées par les facteurs reliés aux élèves, plus particulièrement leurs intérêts et leurs motivations, que par ceux reliés à l'environnement.

Lorraine, lors de l'entrevue, a insisté sur l'importance de présenter des activités qui motivent les élèves à apprendre le français et qui leur font découvrir l'aspect culturel lié au français. Elle organise donc une cabane à sucre au printemps pour les élèves de septièmes années, une sortie à un restaurant français pour ceux de huitième et un voyage au Québec pour ceux de neuvième. L'intérêt des élèves est ce qui motive Lorraine dans sa recherche pour la méthode parfaite. Lorraine enseigne depuis plus de vingt ans et c'est sa huitième année à cette école, car elle croit que s'améliorer prend du temps et qu'il est mieux de rester à la même école pour pouvoir bien développer le programme. Elle ajoute que même après toutes ces années elle est encore à la recherche de la méthode parfaite pour enseigner le FL2 : « Je continue à chercher la méthode parfaite, s'il te plaît invente ça!»

Pour Jillian, ses élèves occupent aussi la première place, lorsqu'il est question du facteur qui l'influence le plus dans le choix de ses pratiques. Elle dit qu'il est primordial que ses élèves se sentent à l'aise dans sa salle de classe pour qu'ils soient en mesure d'apprendre le français. Pour elle, il faut avant tout créer un atmosphère de confiance et de respect pour qu'il y ait apprentissage de la langue seconde. Elle ajoute que leurs intérêts sont aussi très importants et qu'elle est prête à changer ses leçons lorsqu'elle s'aperçoit qu'ils s'ennuient. Mettre ses élèves à l'aise et considérer leurs intérêts sont donc les facteurs qui influencent le plus Jillian dans le choix de ses pratiques. Il est aussi intéressant de constater qu'une seule des six enseignantes utilise des pratiques plutôt intralinguales qu'interlinguales. Encore une fois, ceci est peut-être dû au fait que les élèves, et peut-être aussi les enseignants, ne sont pas à l'aise avec l'ambiguïté qu'apporte un environnement entièrement français. Par conséquent, les enseignants utilisent l'anglais, voulant que leurs élèves se sentent à l'aise et pour faciliter l'apprentissage de la L2.

On constate également que selon mes observations, deux enseignantes de 8^{e} année et seulement une enseignante de 11^{e} année utilisent des pratiques plutôt analytiques, centrées sur l'enseignant et dont l'organisation des activités est surtout en grand groupe. Les trois autres enseignantes se retrouvent plutôt sur l'autre côté des continuums, soit du côté expérientiel, centré sur l'élève et où l'organisation des activités est surtout en petits groupes. Il se pourrait qu'il en soit ainsi parce que les enseignantes sont à l'écoute de leurs élèves, comme elles me l'ont dit à l'entrevue et en répondant à la deuxième section du questionnaire. Ainsi, les enseignantes des niveaux scolaires moins élevés, faisant face à des groupes d'élèves ayant un minimum de connaissance de la L2, se voient peut-être

obligées d'offrir plus d'encadrement à la demande, parfois sous-entendue, de leurs élèves et de leurs parents.

Robyn, elle, fait un sondage au début de son cours pour mieux connaître les intérêts de ses élèves et pour pouvoir mieux répondre à leurs besoins, ce qui démontre que Robyn est à l'écoute de ses élèves lorsqu'elle planifie et choisie ses pratiques. Quant à Roxane, elle affirme que ce sont les différents niveaux langagiers de ses élèves qui est le facteur le plus important dans le choix de ses pratiques.

Deux enseignantes sur six, Laura et Josée, ont affirmé que ce sont des facteurs reliés à l'environnement qui les influencent le plus lors du choix de leurs pratiques. Josée dit que le temps pour planifier ses leçons et les ressources disponibles, tant pour les élèves que pour les enseignants, sont les facteurs qui l'influencent le plus, mais elle considère également les intérêts et les motivations de ses élèves comme un facteur important. Laura, comme nous l'avons vu, enseigne dans le cadre du programme TLC, un programme académique animé par une philosophie particulière à laquelle elle doit se rallier, c'est donc le facteur qui l'influence le plus dans le choix de ses pratiques. Il est intéressant de constater que bien que Jillian et Josée enseignent également dans un programme spécialisé, soit un programme pour enfants doués et celui du baccalauréat international respectivement, elles n'indiquent pas l'environnement comme un facteur prépondérant dans le choix de leurs pratiques.

Le temps pour planifier les leçons et les ressources disponibles pour les élèves et les enseignants est noté comme important dans les entrevues, mais à un moindre degré. Le temps est mentionné dans le questionnaire comme étant important pour cinq des six enseignantes, tandis que les ressources sont mentionnées par quatre des six enseignantes. Enfin, il est intéressant de noter que le facteur qui influence le moins les enseignantes dans le choix de leurs pratiques est le niveau économique de leurs élèves.

4.8.3 La diversité des environnements

La diversité des pratiques et des facteurs qui influencent le choix des pratiques qu'offrent les profils des six enseignantes naît de leur réalité quotidienne, de l'unicité de chaque enseignante et de son environnement. C'est donc pourquoi il est important de la souligner dans cette étude. Cette diversité influence les enseignantes dans leur façon d'être dépendamment, en autre, du programme dans lesquels elles sont appelées à enseigner, de leur spécialité et du nombre d'années d'expérience qu'elles ont dans l'enseignement du FL2. C'est la raison pour laquelle ces enseignantes de langue seconde doivent puiser, selon leur expérience et leur environnement, dans l'éventail de pratiques et en créer d'autres pour répondre à leur personnalité et aux besoins de leurs élèves.

4.8.3.1 La diversité des programmes de FL2

La diversité des programmes offerts sous la bannière de français langue seconde en Alberta est grande. Dans cette étude, la moitié des classes de FL2 observées sont des programmes réguliers et l'autre moitié sont des programmes spéciaux : le TLC, le baccalauréat international et le programme pour les élèves doués. Le type de programme

dans lequel un enseignant est appelé à enseigner peut influencer sa façon de faire comme nous le voyons surtout dans le cas de Laura. Selon ma catégorisation, Laura a des pratiques plutôt analytiques dans cette situation. Les résultats pourraient être différents si Laura enseignait dans un programme régulier. Jillian est également catégorisée comme utilisant des pratiques plutôt analytiques. Ceci est peut-être lié au fait qu'elle enseigne dans un programme spécialisé pour les enfants doués et que les attentes des élèves, des parents et du programme pourraient mener à un enseignement de type plutôt analytique qu'expérientiel. Par contre, Josée utilise des pratiques plutôt expérientielles dans un programme spécialisé et Lorraine des pratiques plutôt analytiques dans un programme régulier. Le type de programme a donc une influence sur la façon d'enseigner le FL2 dans certains cas.

4.8.3.2 La diversité des spécialités

La diversité se retrouve également dans la spécialité des enseignantes. Robyn est une spécialiste en musique, Roxane en éducation physique. Laura enseignait en immersion et c'est sa première année à enseigner le FL2 en plus d'enseigner la couture. Josée enseigne pour la première fois le FL2 au niveau secondaire deuxième cycle; auparavant elle enseignait l'immersion au secondaire premier cycle. Jillian enseigne aussi l'anglais langue première et l'espagnol. Lorraine est la seule enseignante à enseigner uniquement le FL2 au secondaire premier cycle soit en 7e, 8e et 9e année depuis plusieurs années. Selon le contexte dans lequel les enseignantes sont appelées à enseigner le FL2, elles ont peut-être plus ou moins le temps de développer et d'approfondir leurs pratiques, mais elles ont aussi la chance de faire des liens entre l'enseignement d'une langue et celui

d'une autre matière. Par exemple, Robyn et Roxane passent plus de temps à enseigner la musique et l'éducation physique qu'à enseigner le FL2 et ont toutes les deux des pratiques de type expérientielles. Lors de l'entrevue Robyn dit qu'elle voit un lien étroit entre l'enseignement de la musique et celui du français, donnant l'exemple de la répétition et de la pratique. Elle dit qu'une langue s'apprend comme on apprend la musique, c'est-à-dire en répétant et en pratiquant les concepts appris, en les intériorisant par le biais de la répétition et de la pratique. Ceci peut expliquer son penchant pour les pratiques expérientielles. Il est intéressant de noter que les deux enseignantes qui sont les plus spécialisées dans l'enseignement de langues secondes, soit Lorraine et Jillian, ont toutes deux des pratiques plutôt analytiques qu'expérientielles, bien que ma perception et la leur divergent à ce sujet.

4.8.3.3 La diversité des années d'expériences

Lorraine et Jillian sont les deux enseignantes possédant plus de vingt ans d'expérience dans l'enseignement d'une langue seconde et, comme je viens de le souligner, leurs pratiques tendent à être plutôt analytiques qu'expérientielles, tandis que Josée, Roxane et Robyn, ayant moins d'expérience en enseignement du FL2, tendent à avoir des pratiques plutôt expérientielles. Laura est, elle aussi, moins expérimentée que Lorraine et Jillian et enseigne de façon plutôt analytique ce qui peut s'expliquer par le fait qu'elle enseigne le programme du TLC. Les croyances, les valeurs et la formation qu'ont reçu les enseignantes au cours de leur carrière influencent grandement leur façon d'enseigner comme le dit Jillian lors de l'entrevue : « Dans ma tête, j'ai étudié à la Faculté St-Jean donc je fais mes choses. La grammaire et la linguistique, c'est très proche à mon cœur et

je l'adore. » Robyn, quant à elle, est une musicienne et sa façon d'approcher l'enseignement du FL2 est, comme je l'ai mentionné auparavant, en rapport avec le domaine musical.

4.8.4 Conclusion

Pour conclure cette discussion, j'aimerais rappeler que la taxonomie de Stern n'est qu'une façon de tenter de percevoir et d'expliquer les pratiques des enseignants de FL2. Vu le temps limité d'observation et la nature de cette étude, je ne peux que rapporter que quelques clips instantanés des pratiques mises en œuvre par les enseignants de FL2 et des facteurs qui les influencent dans le choix de leurs pratiques. La diversité des environnements dans lesquels les enseignants sont appelés à enseigner et la difficulté d'expliquer leurs pratiques selon le modèle choisi pour cette étude sont bien évidents. On constate que chaque réalité est locale et que, pour mieux comprendre cette réalité, elle devrait être étudiée comme un tout, dans son entièreté et sur une plus grande période de temps.

CHAPITRE V

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Certains pourront penser que cette ère éclectique dans laquelle nous sommes entrés n'a décidément pas le charme de l'ère passée des certitudes. Mais ces certitudes étaient des servitudes, et comme l'a dit le philosophe Karl Jaspers, l'incertitude est l'espace même de notre liberté. Si l'avenir est incertain, si nous ne savons pas de quoi il sera fait, c'est parce qu'il ne peut être fait que par nous.

(Puren, 2004 :191)

Dans le cadre de ce chapitre, je vais resituer la problématique et le cadre théorique qui ont formé cette étude. La méthodologie sera discutée à lumière des résultats, suivi par une discussion des résultats. Je conclurai avec quelques recommandations et réflexions.

5.1 Problématique et cadre théorique

Dans l'introduction, j'ai situé cette recherche dans le contexte de l'enseignement du FL2 en Alberta. Le programme d'étude du FL2 de cette province, construit sur l'Étude nationale sur les programmes de français de base (ENFB) de 1990, offre des lignes directrices pour enseigner le FL2 à partir de la taxonomie de Stern (1983, 1992), mais ne prescrit pas de pratiques d'enseignement, de façons concrètes d'enseigner au quotidien. J'ai donc voulu mettre en lumière comment le FL2 est actuellement enseigné en Alberta. Dans cette étude j'ai identifié les pratiques mises en œuvre par six enseignantes de FL2 en les classifiant selon les catégories essentielles à l'enseignement d'une L2 développé

par Stern (1983, 1992). Le but de cette étude n'était pas de comparer et de juger les pratiques des enseignantes, mais bien de leur faire voir le jour et d'informer sur la façon dont s'enseigne présentement le FL2 en Alberta. De plus, cette étude pourrait servir d'outil aux enseignants de FL2, car elle propose un cadre conceptuel pratique pour les aider à situer leurs pratiques sur les continuums de Stern. En effet, pour être en mesure de faire un choix éclairé en ce qui a trait à leurs pratiques, les enseignants de FL2 doivent tout d'abord prendre conscience des types de pratiques qu'ils utilisent : Est-ce que mes pratiques sont plutôt analytiques ou expérientielles? Intralinguales ou extralinguales? Suis-je plutôt expert ou facilitateur en classe? Comment est-ce que j'organise les activités de classe? À l'aide de cette introspection et de connaissances sur l'histoire de l'enseignement du FL2, les enseignants seront plus en mesure de faire des choix délibérés en ce qui a trait à leurs pratiques. Présentement, comme les résultats de cette étude le démontrent, les enseignantes semblent surtout être influencées par les intérêts et les motivations de leurs élèves et elles parlent peu de leurs principes pédagogiques et de leurs croyances comme étant les facteurs principaux qui influencent le choix de leurs pratiques. Les croyances des enseignants et leurs principes pédagogiques sont, selon Breen et ses collègues (2001), ce qui a le plus d'impact sur les actions des enseignants et ils sont, comme le montre le tableau 2-4, plutôt indépendamment du contexte d'enseignement. Cette étude pourrait donc être un outil pour assister les enseignants de FL2 à définir leurs croyances et leurs principes pédagogiques pour qu'ils puissent par la suite être en mesure de faire des choix judicieux et non essentiellement basés sur les intérêts et les motivations de leurs élèves.

L'historique de l'enseignement des langues secondes est un autre outil qui nous aide à mieux expliquer et à mieux comprendre le contexte actuel du FL2 en Alberta. Nous sommes en partie le fruit de notre passé, et il est important de le connaître pour faire notre présent et bâtir notre futur. Comme le mentionne entre autres Rivers (1981) et Puren (2006), nous devons créer nos pratiques en nous inspirant des meilleures pratiques du passé. Le programme d'études de FL2 de l'Alberta affirme être « la fusion des approches précédentes » sans prendre le temps de les décrire. Leur description est importante car elle explique où nous en sommes et pourquoi nous y sommes. Nous n'en sommes plus au temps où il était de mise d'utiliser une méthode dans son entièreté comme c'était le cas par exemple avec la méthode audio-orale de Lado ou la méthode audio-visuelle Voix et images de France. Bien que, comme nous le voyons dans le cas de Lorraine et son utilisation de la méthode AIM, certains enseignants continuent d'utiliser certaines méthodes. Mais Lorraine ne l'applique pas dans son entièreté, elle l'adapte à son contexte d'enseignement comme le suggère la perspective écologique de Tudor (2001). Nous en sommes à la croisée des méthodes, comme le dit Puren (2004), où les enseignants, en tant que professionnels, doivent faire appel à leurs connaissances et à leurs expériences pour déterminer et appliquer les pratiques qui conviennent le mieux à une situation donnée pour enseigner efficacement le FL2. Nous avons donc maintenant une vue plutôt holistique que linéaire du rôle des méthodes dans l'enseignement des L2 comme le mentionne Tudor (2001).

5.2 Méthodologie

La méthodologie choisie, pour décrire les pratiques utilisées en salle de classe de six enseignantes de FL2, s'est fait à l'aide des techniques d'observations, d'entrevues et d'un questionnaire. Les données ont été par la suite analysées selon la taxonomie développée par Stern (1983, 1992) et décrit sous forme de profils. Les six profils présentés ici font ressortir en détails les pratiques utilisées par les enseignantes et mettent en évidence la complexité et la particularité de chaque situation étudiée. De plus, la présentation de six profils au lieu d'un seul permet de découvrir certains points semblables entre les enseignantes, comme par exemple les pratiques analytiques et celles centrées sur l'enseignant se retrouvent surtout au niveau de la 8^{e} année tandis que les pratiques expérientielles et centrées sur l'élève se retrouvent surtout au niveau de la 11^{e} et 12^{e} année.

Selon Karsenti et Zjac-Savoie (2004), un des avantages de l'étude de cas multiples par rapport à l'étude d'un seul cas est son potentiel de généralisation, mais il peut être difficile de comparer des situations différentes. Dans la présente étude, bien qu'il s'agisse de profils et non pas d'études de cas, le fait d'avoir plusieurs profils ne permet pas de généraliser les résultats vue la diversité des situations étudiées. En effet, il a été impossible de recruter des enseignants du même niveau scolaire, et le fait qu'il n'y ait que deux enseignantes par niveau réduit le potentiel de généralisation de ma recherche. La population et l'échantillon pour ma recherche ont été affectés, dès le début, par le fait que seulement une vingtaine des 52 directeurs/directrices d'écoles m'ont permis de contacter leur(s) enseignant(s) de FL2. Les six participantes sont les seules enseignantes à

s'être portées volontaires pour cette étude. Il serait intéressant dans une recherche à venir de pouvoir observer plusieurs classes du même niveau scolaire pour avoir un meilleur aperçu des pratiques. De plus, aucun homme ne fait partie de l'étude et leur participation aurait peut-être changé les résultats. Enfin, les études de cas pourraient être une autre façon de traiter le sujet dans de futures recherches.

Les entrevues semi dirigées ont été un outil important pour corroborer mes observations, mais je crois que mon guide d'entrevue aurait pu être mieux construit pour permettre aux enseignantes de s'exprimer d'avantage sur un des thèmes principaux de ma recherche. Le guide d'entrevue était composé de 13 questions (voir Appendice C) qui ne se rapportaient que partiellement à la taxonomie de Stern. Les questions 3, 5, 7 et 12 sont celles qui ont été les plus profitables lors de l'analyse des données. Les questions 3 et 7 sont basées sur les continuums des stratégies sociales. La question 3, sur celui des pratiques centrées sur l'enseignant ou sur les élèves, et la question 7 porte indirectement sur l'organisation des activités. Je constate que trois enseignantes soit Lorraine, Laura et Jillian utilisent des pratiques plutôt centrées sur l'enseignant et font des activités surtout en grand groupe tandis que les trois autres soit Josée, Roxane et Robyn utilisent des pratiques plutôt centrées sur l'élève et font des activités surtout en petits groupes.

La question 5 est reliée au continuum intralingual/interlingual. J'observe qu'une seule des six enseignantes utilise des pratiques surtout intralinguales tandis que les autres utilisent surtout des pratiques interlinguales. Aucune question ne traite directement du continuum des pratiques analytiques ou expérientielles. Lors de l'analyse j'ai donc du faire référence

aux questions 1, 2, 4 et 6, qui traitent du matériel didactique, de l'approche ou de la méthode utilisée et des objectifs poursuivis lors de l'enseignement du FL2, pour inférer le point de vue des enseignantes à savoir si elles jugeait leurs pratiques comme étant analytiques ou expérientielles. Je conclus que trois des six enseignantes ont des pratiques plutôt analytiques tandis que les trois autres emploient des pratiques plutôt expérientielles. Il aurait été pertinent de poser une question demandant aux enseignantes de qualifier elles-mêmes leurs pratiques soit d'analytiques ou d'expérientielle et d'expliquer pourquoi.

La question 12 traite des facteurs qui influencent les enseignants dans le choix de leurs pratiques. Je remarque que les enseignantes sont influencées grandement par les intérêts et les motivations de leurs élèves. Ce qui me fait m'interroger sur la pertinence de ma deuxième question de recherche : Quels sont les facteurs qui influencent le choix des pratiques choisies par les enseignants de FL2? Car pour être en mesure de choisir il faut qu'il y ait prise de conscience des différentes options qui s'offrent à nous. Dans la présente étude, les enseignantes ne semblent pas choisir leurs pratiques en connaissance de cause des diverse pratiques qui ont vu le jour au cours de l'histoire. Elles réagissent plutôt aux intérêts et aux motivations de leurs élèves, comme l'ont soulevé Reagan et Osborn (2002) en citant Brophy, ce qui n'est pas choisir mais bien réagir. Il serait intéressant dans les études à venir d'explorer plus en profondeur les motivations des enseignants de FL2 à utiliser certaines pratiques plutôt que d'autres.

Pour ce qui est des questions 8 à 11, qui portent sur la façon d'enseigner la culture, les stratégies d'apprentissage, la technologie et sur la façon d'évaluer les élèves, elles auraient pu être omises car elles dépassaient les limites de cette étude et elles n'ont pas été considérées lors de l'analyse. La question 13 qui porte sur la description de l'environnement, a servi à bien décrire le contexte dans lequel s'est déroulé l'étude.
Le questionnaire a également servi à corroborer mes observations. Cet outil de collecte de données a été difficile à élaborer au début de ma recherche, car je ne savais pas exactement ce que je voulais connaître au sujet des pratiques des enseignants. Best et Kahn mentionnent ce problème surtout chez les chercheurs débutants :

> Many beginning researchers are not really sure what they want to know. They use a shotgun approach, attempting to cover their field broadly in the hope that some of the responses will provide the answers for which they are groping. Unless researchers know exactly what they want, however, they are not likely to ask the right questions or the phrase them properly. (Best et Kahn, 1986, p.168)

En tant que chercheuse novice, j'ai, à mon insu, utilisé ce que les auteurs appellent ici l'approche « shotgun ». Lors de mon analyse, j'ai réalisé que la moitié des questions de la deuxième partie du questionnaire, qui traite des types de pratiques, ne s'appliquaient pas à mon étude. Ces questions ont été abandonnées. De plus, le questionnaire contient des échelles numériques pour évaluer des concepts binaires, au lieu de présenter des échelles dichotomiques qui auraient été plus favorables à l'analyse dans ce cas-ci.

De plus, il est difficile d'assurer que les mots utiliser dans le questionnaire ont la même signification pour la chercheuse et pour les participantes. Par exemple à la question 7, je

demande si l'enseignant utilise des documents authentiques lorsqu'il enseigne en donnant des exemples précis de ces documents : journaux, menus de restaurant, programmes de radio. À mon avis, le fait de donner des exemples diminuait les risques de mal interpréter la question. Lors de l'analyse des données, j'ai observé que Laura disait qu'elle utilisait rarement des documents authentiques, en encerclant le 2 sur l'échelle numérique du questionnaire, tandis que Roxane affirmait qu'elle les utilisait quotidiennement, en encerclant le 7 sur l'échelle numérique du questionnaire. Lors de mes observations, Laura et Roxane, utilisaient le même type de matériel pédagogique, celui d'Alberta Learning, mais à différents niveaux scolaires. Selon moi, le matériel pédagogique d'Alberta Education se classerait au point 4 ou 5 de l'échelle numérique parce qu'il contient certains documents authentiques. Comme il est démontré, un mot peut souvent évoquer différentes significations pour différentes personnes, ce qui réduit la fiabilité du questionnaire. Il est tout de même intéressant de voir que la majorité des résultats provenant du questionnaire sont similaires à ceux de mes observations.

Pour conclure sur la méthodologie utilisée dans cette étude, il est certain qu'une approche qualitative a permis d'explorer avec plus de détails les pratiques des enseignants de FL2 et les facteurs qui influencent leurs décisions que l'aurait permis une recherche quantitative. Les enseignantes ont été invitées à partager leur expertise avec moi par le biais d'observations, d'une entrevue et d'un questionnaire. De plus longues périodes d'observation sur une plus grande période de temps auraient augmenté la validité de mon étude. Il aurait été aussi intéressant de demander aux enseignantes de tenir un journal de bord sur leurs pratiques et d'en discuter avec elles, au lieu de leur demander de remplir le

questionnaire. Ce dernier, aurait pu se limiter à demander aux enseignantes de situer leur pratiques sur les différents continuums et de justifier leur choix par des exemples précis de pratiques qu'elles utilisent. De plus, bien que j'aie choisi d'analyser les données selon la taxonomie de Stern, l'analyse des données aurait pu également se faire en identifiant les thèmes majeurs ressortant des entrevues. Enfin l'étude de cas serait une autre façon de traiter le sujet dans les recherches futures.

5.3 Discussion des résultats

Cette étude est un constat des pratiques utilisées en salle de classe de FL2 par six enseignantes de l'Alberta et des facteurs qui les influencent dans le choix de leurs pratiques. Il est intéressant d'avoir la chance d'observer, par le biais de ces profils, ce qui se passe en salle de classe de FL2. Par contre, il est difficile de généraliser cette étude à toutes les classes de FL2 de l'Alberta due au petit nombre d'enseignantes par niveau scolaire et au temps limité que j'ai eu pour faire mes observations. Il est cependant intéressant de tirer quelques conclusions de mon étude.

Premièrement, cette étude met en évidence le fait qu'il existe une grande diversité de pratiques utilisées présentement par les enseignantes de FL2. Les enseignantes utilisent une grande variété de pratiques se situant à différents niveaux sur les quatre continuums présentés par Stern (1983, 1992) qui vont des exercices de grammaire au travail en projets, des activités en grands groupes, où les enseignantes prennent surtout le rôle d'expertes, à celles en petits groupes, où elles prennent surtout le rôle de facilitatrices, et de pratiques intralinguales à celles interlinguales. Cette recherche confirme l'existence

d'une pédagogie renfermant une variété de pratiques à laquelle font référence Sweet (1899), Rivers (1981), Stern (1983, 1992) et Puren (1988, 2006). Ce que Cornaire (2001) appelle une pédagogie éclectique et que Kolh (2001) préfère plutôt nommer de pluralisme méthodologique.

Deuxièmement, mes résultats coïncident généralement à la perception qu'ont les enseignantes de leurs pratiques. Il existe néanmoins quelques disparités entre mes perceptions et celles des enseignantes surtout dans les cas de Lorraine et de Jillian. Celles-ci peuvent s'expliquer d'une part par le temps limités de mes observations qui ne m'ont pas permis de voir l'ensemble de toutes les pratiques des enseignantes et d'autre part par les limites de la taxonomie utilisée pour analyser leurs pratiques. D'autres facteurs qui pourraient également expliquer cette disparité est l'âge des élèves et le type de programme dans lesquels exerçaient ces enseignantes.

Troisièmement, on peut conclure que les facteurs reliés aux élèves sont ceux qui influencent le plus les enseignantes dans leur choix de pratiques. Les intérêts des élèves et leurs motivations sont les facteurs qui préoccupent le plus les enseignantes lors du choix de leurs pratiques, soit en continuant leur recherche de la méthode parfaite, en offrant des activités reliées à la culture française à l'extérieur de la salle de classe, en créant un atmosphère de respect de d'entraide dans la classe, en faisant des sondages auprès des élèves ou en considérant leurs différents niveaux langagiers. Nous constatons donc que les enseignantes sont à l'écoute de leurs élèves, comme le propose Tudor (2001) dans sa présentation de la perspective écologique, lorsqu'il souligne l'importance que doit jouer

le contexte lors de choix méthodologiques. Il accentue également le rôle important de la négociation entre l'enseignant de FL2 et ses élèves. Les facteurs reliés à l'environnement soit le temps pour planifier leurs leçons et les ressources disponibles, influencent les enseignantes dans une moindre mesure. Il est intéressant de constater que bien que l'étude de Breen et ses collègues (2001) révèle que les croyances et les principes pédagogiques sont à la base de toute action prise par les enseignants en salle de classe, ce qui semblent influencer le plus les enseignantes dans la présente étude sont les intérêts et les motivations de leurs élèves. La différence entre les résultats de Breen et ses collègues et les nôtres peuvent découler de méthodologies différentes ou de situations différentes.

Enfin, la diversité des environnements dans lesquels doivent agir les enseignantes est mise à jour dans cette étude. Les programmes spécialisés tel que le TLC, le baccalauréat international et le programme pour les enfants doués sont des programmes qui prescrivent, à différents degrés, certaines façons de faire à certaines enseignantes de FL2. Il est donc impératif de tenir compte de l'environnement lors de l'étude de leurs pratiques comme le suggère Tudor (2001). La diversité se retrouve également dans la multitude des spécialités qu'ont les enseignantes de FL2 et dans leurs croyances, dépendamment notamment de la formation qu'elles ont reçue et du nombre d'années d'expérience qu'elles ont dans l'enseignement du FL2. Ces facteurs influencent grandement leurs pratiques comme le mentionne l'étude de Breen et de ses collègues (2001) et ne peuvent être ignorés.

Vue cette diversité, on peut conclure que l'enseignante est la seule à connaître son environnement dans toute sa complexité, et par ce fait, elle se doit de choisir et d'appliquer les pratiques les plus efficaces pour répondre à ses besoins, aux besoins des élèves et aux exigences du programme dans lequel elles enseignent comme le présente Puren (2006) dans sa perspective actionnelle.

5.4 Recommandations et réflexions

L'acte d'enseigner le FL2, n'est plus le simple fait d'appliquer telle ou telle méthode comme le mentionne Cornaire, (2001), mais bien un acte créateur où l'enseignant, comme le peintre choisissant ses couleurs et ses techniques, doit choisir les pratiques qui conviennent à sa personnalité, à ses élèves et à son environnement (parents, école, conseil scolaire, gouvernement) comme le propose Tudor (2001). La liberté de choisir leurs pratiques dont dispose les enseignants ne vient pas sans incertitudes et sans efforts. Le travail et le temps que nécessite la mise en place de nouvelles pratiques adaptées à chaque groupe peuvent parfois être décourageant. C'est en quelque sorte réinventer la roue pour chaque groupe, mais l'enseignant acquiert au fils des ans des connaissances desquelles il peut puiser pour répondre aux besoins spécifiques de chaque groupe, tout en développant sa philosophie de l'enseignement de FL2 sur laquelle il peut faire reposer ses choix comme le suggère Tudor (2001) et Puren (2006).

Voici quelques suggestions pour épauler l'enseignant de FL2 dans son développement professionnel en cette nouvelle ère éclectique. Premièrement, cette étude offre aux enseignants de FL2 un cadre conceptuel qu'ils peuvent utiliser pour réfléchir sur leurs

pratiques et, de là, être en mesure de faire des choix délibérés en ce qui concerne les pratiques en salle de classe. En tant que professionnels, nous nous devons de faire plus que de réagir aux intérêts et aux motivations de nos élèves, nous nous devons de construire des paramètres solides sur lesquels reposeront nos choix de pratiques. Car le mot choix implique qu'il y ait prise de conscience de la part des enseignants des différentes possibilités qui existent et qu'il y ait par la suite une sélection consciente d'une pratique au dépend d'une autre. Comme le mentionne Puren (2006), c'est à l'enseignant que revient la responsabilité lors de la sélection et de la combinaison des différentes méthodologies de créer ce qui convient le mieux à l'apprentissage de la L2. Pour ce faire, il faudrait offrir aux enseignants un forum pour discuter et partager leurs pratiques et pour les amener à réfléchir sur leur rôle en tant que professionnels d'enseignants de FL2 pour qu'ils puissent d'avantage baser leurs choix de pratiques sur un cadre conceptuel, comme celui qu'offre cette étude. En réfléchissant sur leurs pratiques et en les partageant, les enseignants de FL2 se sentiront moins isolés et moins seuls dans cette nouvelle aventure, tout en prenant conscience de ce que font leurs collègues. Bon nombre d'ateliers offerts aux enseignants de FL2 partent de l'hypothèse qu'il faut améliorer nos pratiques en faisant la promotion des « meilleures » pratiques à adopter. Au lieu d'adopter cette attitude de résolution de problèmes, je crois, comme Allwright et Bailey (1991), qu'il serait plus efficace de concentrer nos énergies à mieux comprendre nos pratiques et d'explorer la raison de nos actions et non de chercher à changer nos pratiques pour répondre à la mode du temps et aux goûts de nos élèves sans savoir pourquoi.

Deuxièmement, offrir plus de temps aux enseignants pour planifier et concevoir des activités qui répondent aux besoins de leurs élèves comme le propose Tudor (2001). Cette étude révèle que, parmi les facteurs environnementaux, le temps mis à la disposition des enseignants pour planifier et créer des activités est le facteur qui affecte le plus les enseignantes dans leurs pratiques. Plus de temps alloué aux enseignants pour se rencontrer et échanger entre eux pendant les heures d'enseignement semble à première vue la meilleure solution. En pratique, elle ne l'est pas toujours. Elle se traduit par un surplus d'ouvrage pour l'enseignant qui doit planifier la logistique de son absence : frais de remplaçant, planification et transport. L'optique présentée ici demande un changement dans la façon d'approcher le développement professionnel, non plus sur une base sporadique où on présente aux enseignants des solutions, mais plutôt de façon continue et en touchant de façon significative les enseignants dans leur quotidien. Pour ce faire, la création de communautés d'enseignants de FL2 qui se rencontreraient régulièrement tout au long de l'année, pendant des journées pédagogiques, serait la solution idéale. Cette approche, en partie inspirée par Breen (2006) qui suggère cette façon de faire aux enseignants d'anglais langue seconde, a pour but redonner aux enseignants un certain pouvoir en ce qui a trait à leur développement professionnel et la construction de nouveaux savoir dans leur domaine.

Cette étude, malgré ce qu'espérait une des participantes, ne créera pas la méthode parfaite pour enseigner le FL2, mais je crois qu'elle offre plus que cela. En exposant les pratiques de six enseignantes de FL2 de l'Alberta et en essayant de les expliquer selon le modèle de Stern qui est à la base des programmes d'études de FL2 en Alberta, elle donne un outil

aux enseignants de FL2 pour prendre conscience de leurs pratiques et de là, être en mesure de faire des choix éclairés concernant leurs pratiques. Ainsi, le but n'est plus de tenter de créer une méthode parfaite pour enseigner le FL2, mais bien de faire des choix consciencieux de nos pratiques en se basant sur un cadre conceptuel solide, comme celui qu'offre Stern (1983, 1992), tout en respectant la réalité locale de chaque enseignant comme le suggère Tudor (2001). Dans cette nouvelle ère éclectique, comme nous le dit Puren (2006) nous sommes appelés en tant qu'enseignants de FL2, et professionnels, à faire partie de l'histoire de l'enseignement du FL2 en y contribuant par le partage de nos pratiques, de même qu'en innovant d'autres pratiques. Dans cette nouvelle ère, nous assumons pleinement notre rôle de créateurs au lieu que de n'être que de simples techniciens pour l'application d'une méthode. Tout en nous inspirant de l'histoire et de la recherche, nous avons comme mission de contribuer au développement de l'enseignement du FL2.

BIBLIOGRAPHIE

Alberta Education. (1992). *French as a Second Language - Program of studies, intermediate level: year 4 to year 12.* Edmonton, AB: Language Services.

Alberta Education. (1997). *Trends and Issues in Language Education: A Discussion Paper* (draft). [Internet]. Disponible au http ://ednet.edc.gov.ab

Alberta Education. (1998). *French as a Second Language (FSL) Program: A Guide for Parents*. Edmonton, AB: Alberta Education.

Alberta Education. (1999). *French 30 : Module 2 – Les voyages, les excursions et les échanges*. Edmonton, AB: Direction de l'éducation française.

Alberta Education. (2005). *Français langue seconde: Programme d'études de neuf ans (de la 4e à la 12e année).* Edmonton, AB: Alberta Education.

Alberta Learning. (2001). *French as a Second Language – Beginning Level 1: Les animaux*. Edmonton, AB: Direction de l'éducation française.

Alberta Learning. (2002). *French as a Second Language – Beginning Level 2: l'alimentation*. Edmonton, AB: Direction de l'éducation française.

Allwright, D. & Bailey, K. M. (1991). *Focus on the language classroom: an introduction for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Allwright, R. (2003). A brief guide to exploratory practice: rethinking practitioner research in language teaching. *Language Teaching Research* 7, 2:113-42.

Anthony, E. M. (1963). Approach, method and techniques. *English Language Teaching* 17 p. 63-67.

Asher, James J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal* 53.

Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques des manuels de langues*. Paris: Crédif- Didier.

Besse, H. (1995). Méthode, méthodologie, pédagogie. *Le français dans le monde*, numéro spécial, 96-108.

Best, J. W. & Kahn, J. V. (1986). *Research in education*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.

Breen, M. P., Hird, B., Milton, M., Oliver, R., & Thwaite, A. (2001). Making sense of language teaching: Teacher's principles and classroom practices. *Applied Linguistics*, 22, 470-501.

Breen, M. P. (2006). Collegial Development in ELT: The Interface between Global Process and Local Understanding. In S. Gieve & I. K. Miller (Éds), *Understanding the language classroom*. (pp. 200-225). New York, N.Y.: Palgrave MacMillan.

Camus, Albert (1951). *L'homme révolté*. Paris, N.R.F. Gallimard.

Caravolas, J.-A. (1995). Le Point sur...L'histoire de l'enseignement des langues (~3000 – 1950). Québec : Centre Éducatif et Culturel inc.

Cornaire, C. (2001). Le déclin de méthodologies constituées : vers un éclectisme ambiant. In Cornaire, C. & Raymond, P. M. *Regards sur la didactique des langues secondes*. Outremont, Québec : Les Éditions Logiques, 17-43.

Courtillon, J. (1995). L'unité didactique. *Le français dans le monde, numéro spécial*, 109-120.

Curran, C. A. (1976). *Counseling-Learning in Second Languages*. Apple River: Apple River Press.

de Salin, G.-D. (1996). Méthodologie, éclectisme... et bricolage pédagogique. *Le français dans le monde*, 280, 39-43.

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique*. Montréal: McGraw-Hill, Éditeurs.

Edwards, V.M., Kristmanson, P.L., Rehorick, S. E. (2000). *Manuel pour la formation des enseignants et des enseignantes: L'enseignement des langues secondes d'après une approche communicative/expérientielle.* Frédériction, N-B :Centre didactique des langues secondes.

Fitzgibbons, R. (1981). *Making education decision: An introduction to philosophy of education*. New York: Harcourt Brace.

Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris, France : CLE International.

Gatteno, C. (1972). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. 2e éd., New York: Educational Solutions.

Germain, C. (2001). *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris, France : CLE International.

Harley, B., d'Anglejan, A., Shapson, S. M. (1990). *Étude nationale sur les programmes de français de base :The evaluation syllabus*. Ottawa, Ontario : Association canadienne des professeurs de langues secondes et M. Éditeur.

Hébert, Y. (1990). *Étude nationale sur les programmes de français de base : Syllabus formation langagière générale*. Ottawa, Ontario : Association canadienne des professeurs de langues secondes et M. Éditeur.

Johnson, D. M. (1992). *Approaches to research in second language learning*. New York: Longman.

Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*. Sherbrook, Québec : Éditions du CRP.

Kohl, K. (2001). *The need for methodological pluralism*. Oxford Modern Language. Forum. Proceedings of a seminar held on July 2sd 2001 at St-Hilda's College, Universtiy of Oxford. Récupéré le 15 mai 2006, de http://www.cilt.org.uk/he/Oxford1.Pdf.

Littlewood, W. T. (1999). Second teaching methods. In B. Spolsky & R. E. Asher, *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp. 658-668). Oxford, UK: Elsevier Science Ltd.

LeBlanc, C., Courtel, C. & Trescases, P. (1990). *Étude nationale sur les programmes de français de base : Syllabus culture*. Ottawa, Ontario : Association canadienne des professeurs de langues secondes et M. Éditeur.

LeBlanc, R. (1989). Le curriculum multidimensionnel : une approche intégrée pour l'enseignement de la langue seconde. *Études de linguistiques appliquées*, 75, 78-94.

LeBlanc, R. (1990). *Étude nationale sur les programmes de français de base : Rapport de synthèse*. Ottawa, Ontario : Association canadienne des professeurs de langues secondes et M. Éditeur.

Lozanov, G. (1979). Suggestology and outlines of suggestopedy. New York : Gordon and Breach Science Publishers.

Martinez, P. (2004). *La didactique des langues étrangères*. Paris, France : Press universitaire de France.

Maxwell, W. (1998). *The gesture approach – an exciting new way to teach French*. Bowen Island, B. C.: Muffin Rhythm Co.

Maxwell, W. (2004). *The accelerative integrated method – A holistic approach to the teaching of French as a second language*. Récupéré le 4 septembre 2006, de http://www.caslt.org.

Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Nemni, M. & Lecerf, B. (1990). *Bienvenue! C'est parti! 3 Teacher's guide : Booklet A Principles and methodology*. Scarborough, Ontario: Prentice-Hall.

Painchaud, G. (1990). *Étude nationale sur les programmes de français de base : Syllabus langue*. Ottawa, Ontario : Association canadienne des professeurs de langues secondes et M. Éditeur.

Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, California: Sage.

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan CLE International.

Puren, C. (1995). Des méthodologies constituées et leur mise en question. *Le français dans le monde*, numéro spécial, 36-41.

Puren, C. (2004). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes – Essai sur l'éclectisme*. Paris : CRÉDIF, Didier.

Puren, C. (2006). La perspective actionnelle – Vers une nouvelle cohérence didactique. *Le français dans le monde*, 348, 42-44.

Reagan, T. G. & Osborn, T. A. (2002). *The foreign language educator in society – Toward a critical pedagogy*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Richard, J. C. & Roger, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

River, W. M. (1981). *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.

Stern, H. H. (1983). *Fondamental concept of language teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford : Oxford Universtiy Press.

Sweet, H. (1899). The practical study of languages. London : Dent. Reprinted, London : Oxford University Press, 1964.

Terrell, T. D. (1985). The natural approach to language teaching : an update. *Modern Language Journal*, 41 (3).

Tremblay, R., Duplantie, M. & Huot, D. (1990). *Étude nationale sur les programmes de français de base : Syllabus communicatif /expérientiel.* Ottawa, Ontario : Association canadienne des professeurs de langues secondes et M. Éditeur.

Tudor, I. (2001). The dynamics of the language classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

Valera, F. V. (1980). Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant. Trad. française 1989. Paris : Seuil.

Vigner, G. (1995). Présentation et organisation des activités dans les méthodes. *Le français dans le monde*, numéro spécial, 121-129.

Appendice A : Résumé des méthodes et des approches qui ont influencées le plus l'enseignement du FL2

1783 Johann Valentin Meidinger propose une méthode grammaire-traduction qui connaît un immense succès dans toute l'Europe.

1823 Jean Joseph Jacotot publie un ouvrage intitulé l'*Enseignement universel* où il préconise que l'on devrait étudier un langue seconde comme l'on apprend une langue maternelle. Il est un des précurseurs de la méthode directe.

1835 Heinrich Gottfried Ollendorf publie sa méthode grammaire-traduction intitulée *Nouvelle Méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en six mois.*

1853 Charles Ploetz adapte la méthode grammaire-traduction aux besoins des gymnastes allemands.

1868 Thomas Prendergast publie *The Mastery of Languages*. Cette méthode est fondée sur l'étude de propositions indépendantes et sur la traduction où il favorise la mémorisation de phrases-modèles.

1876 Claude Marcel publie son ouvrage intitulé *La Méthode rationnelle suivant pas à pas la marche le la nature pour apprendre à lire, à entendre, à parler et à écrire l'anglais.*

1878 Maximilian Berlitz fonde sa première école de langue seconde à Providence au Rhode Island aux Etats-Unis.

1880 François Gouin publie *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Il est considéré par plusieurs comme un des principaux précurseurs de la méthode directe.

1882 Wilhem Viëtor pulbie son article-manifeste *L'enseignement des langues doit faire un nouveau départ*. Il est le créateur de la méthode directe qui préconise que les fondements de l'enseignement des langues reposent sur la phonétique, la langue parlée et le texte suivi.

1921 Harold Palmer publie *The Oral Method.*

1929 Aux États-unis, le rapport Coleman recommande la lecture et la compréhension écrite comme objectif unique d'apprentissage langues étrangères.

1942 Le programme américain Army Specialized Training Program (ASTP) est établie dans certaines universités américaines pour l'apprentissage rapide d'une langue seconde par les soldats américains.

1945 Charles Fries publie *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Il est un pionier de la méthode audio-orale.

1961 Charles Curran publie *Counseling skills adapted to the learning of foreign languages* où il discute sa méthode communautaire.

1962 Parution du programme français *Voix et images de France* suivant la méthode SGAV.

1963 Caleb Gatteno publie *Teaching Foreign Languages in Schools : The Silent Way*

1969 James Asher publie un article intitulé *The total physical response approach to second language learning.*

1971 Parution de la méthode *Dialogue-Canada* au Canada basée sur des principes sgaviens.

1972 Dell Hymes, sociologue américain, publie *On Communicative Compétence* un article qui souligne l'importance des aspects sociaux du langage duquel s'inspirera la méthode communicative.

1977 Robert Lado publie *Lado English Series* en sept volumes. Partisan de la méthode audio-orale.

1979 Georgi Lazanov publie *Suggestology and Outlines of Suggestopedy.*

1981 Harris Winitz publie *The Comprehension Approach to Foreign Language Teaching.*

1983 Tracy Terrell et Stephen Krashen publient un ouvrage intitulé *The Natural Approach.*

1983 Hans Heinrich Stern publie *Fundamental Concepts of Language Teaching.* Ce livre présente le concept du curriculum multidimensionnel.

1988 Monique Nemni, Scott Merrick, Paula Preston et Bernard Lecerf publient la série *Bienvenue I, II, III* qui est vue comme une approche intégrative.

1990 Publication de l'*Étude Nationale sur les programmes de français de base* au Canada basée sur les idées de Stern et du concept du curriculum multidimensionnel.

1999 Wendy Maxwell publie *The gesture approach.*

Appendice B : Extrait des notes prises lors d'une scéance d'observation

French 20 – 20 avril

1 :15 Test sur les verbes sortir et partir (acétate) prés., pc, f., imp.
Petites feuilles
1. D'habitude quand nous _____ (visiter) nous _____(sortir) très tard.
2. Avec qui est-ce qu'Anne _____ (sortir) l'année passée?
3. Si tu finissais ton devoir, tu _____ (partir).
4. Mes sœurs _____ (partir) en vacances hier.
5. _____ (sortir) – vous samedi prochain?
6. Henri, _____(ne pas partir) avant que je te dise!
7. Si nous _____(partir) sans elle, elle serait très furieuse.
8. Avec qui est-ce que ta cousine _____(sortir) vendredi passé?

Elle ramasse les tests au fur et à mesure
Ils ont eu une classe ce matin pour travailler sur leur projet
Elle corrige quelques copies

1 :25 Allez à la section des verbes S.V.P. les élèves
Qu'est-ce que naître veut dire?
To be born
Ajoutez RE to be reborn

Au tableau Comment conjugue c'est comme connaître
(re) naître = to be born
présent
je nais
tu nais
il/elle naît--------seulement ici le ^
nous naissons
vous naissez
ils/elles naissent
p.c. conjugué avec être – nu ?!
je suis né(e) -------conjug. la plus employé je suis né au Mani
tu
il/elle
nous
vous
ils/elles

If I had been born = _____Fr.

Radicale pour futur/cond. Naîtrais
Imparfait je naissais

Appendice C : Guide pour l'entrevue avec les enseignants

Questionnaire pour les entrevues avec les enseignants

1. Quel matériel didactique (matériel mis a la disposition du professeur) et ensemble pédagogique (livre du maître, cahier d'exercices, matériel audiovisuel, etc.) utilisez-vous? Pourquoi?
2. Quelle approche / méthode / pratique utilisez-vous le plus souvent? Pourquoi?
3. Quel est votre rôle et celui de vos élèves dans la salle de classe? Donnez une approximation en pourcentage.
4. Quelle est votre objectif principal lorsque vous enseigner le français langue seconde (la communication orale, la compréhension du message, la forme du message, la correction d'erreur, le gestuel, etc.) ?
5. Quelle est la place de l'anglais dans votre classe?
6. Quelle(s) habiletés(s) langagière(s) développez-vous le plus chez vos étudiants? (parler, écrire, lire ou écouter)
7. Comment enseignez-vous les éléments linguistiques (la grammaire, le vocabulaire, la phonologie, etc.)?
8. Comment enseignez-vous la culture?
9. Comment enseignez-vous les stratégies d'apprentissage?
10. Comment enseignez-vous la technologie?
11. Comment faites-vous l'évaluation de vos élèves? (le syllabus)
12. Quel(s) est le ou les facteurs qui vous influencent dans le choix de vos pratiques?

13. Description de la classe :
    Nombre d'élèves :
    Type d'élèves :
    Nombre d'élèves spéciaux :
    Nombre de minutes/jours d'enseignement :

Appendice D : Le questionnaire

Questions démographiques

1. Féminin _____ Masculin _____

2. À quel niveau enseignez-vous?

   Secondaire premier cycle (7e à 9e année) _____
   Secondaire deuxième cycle (10e à 12e année) _____
   Secondaire premier et deuxième cycle (7e à 12e année) _____

3. Combien d'année(s) d'expérience avez-vous en enseignement du français (langue seconde et/ou immersion). Incluez cette année.

   0 – 5 ans _____
   6 – 10 ans _____
   11 – 15 ans _____
   16 – 20 ans _____
   Plus de 20 ans _____

4. Quelle est votre/vos langue/s maternelle/s ?_____

5. Quel est votre niveau de confiance en vos habiletés à enseigner le français langue seconde à ce niveau? Encerclez la réponse.

   très élevé élevé adéquat passable

6. Quelle est votre formation professionnelle?
   Décrivez vos études universitaires et les autres cours reliés à votre emploi en tant que professeur de français.

   _____

   _____

   _____

Pour les questions 1 à 28 indiquer la fréquence des comportements en classe de français sur une échelle de 0 à 7. Le nombre 0 indiquant l'absence de ce comportement et 7 indiquant que ce comportement est une réalité quotidienne en classe.

0 = jamais	**7 = toujours**

1. En classe, j'enseigne à un élève ou à un petit groupe d'élèves à la fois.

   0 1 2 3 4 5 6 7

2. J'utilise le français en classe.

   0 1 2 3 4 5 6 7

3. J'utilise un manuel de base par exemple : Arc-en-ciel, Passages, Entre amis, modules pour l'enseignement à distance d'Alberta Education, etc.

   0 1 2 3 4 5 6 7

4. Les élèves écrivent en français en classe.

   0 1 2 3 4 5 6 7

5. J'explique les concepts de français en utilisant l'anglais et en comparant les deux langues.

   0 1 2 3 4 5 6 7

6. Les élèves font des exercices écrits pour pratiquer les règles de grammaire enseignées.

   0 1 2 3 4 5 6 7

7. J'expose mes élèves à des documents authentiques comme par exemple des journaux, magazines, menus de restaurant, programmes de radio et de TV, vidéo, etc.

   0 1 2 3 4 5 6 7

8. Les élèves parlent en français en classe entre eux et avec l'enseignant.

   0 1 2 3 4 5 6 7

Pour les questions 1 à 28 indiquer la fréquence des comportements en classe de français sur une échelle de 0 à 7. Le nombre 0 indiquant l'absence de ce comportement et 7 indiquant que ce comportement est une réalité quotidienne en classe.

0 = jamais	**7 = toujours**

9. J'utilise l'anglais en classe.

   0 1 2 3 4 5 6 7

10. Je corrige les erreurs de français que font mes élèves oralement et à l'écrit.

    0 1 2 3 4 5 6 7

11. Je fais des leçons magistrales.

    0 1 2 3 4 5 6 7

12. Les élèves correspondent avec des francophones soit par des lettres, courriers électroniques ou autres.

    0 1 2 3 4 5 6 7

13. J'explique les concepts de français en utilisant le français.

    0 1 2 3 4 5 6 7

14. J'enseigne les stratégies d'apprentissage du français à mes élèves. Comme par exemple les stratégies cognitives, socioaffectives, métacognitives et de mémoire.

    0 1 2 3 4 5 6 7

15. J'enseigne les règles de grammaire.

    0 1 2 3 4 5 6 7

16. Je suis un facilitateur auprès de mes élèves.

    0 1 2 3 4 5 6 7

Pour les questions 1 à 28 indiquer la fréquence des comportements en classe de français sur une échelle de 0 à 7. Le nombre 0 indiquant l'absence de ce comportement et 7 indiquant que ce comportement est une réalité quotidienne en classe.

0 = jamais	**7 = toujours**

17. Les élèves apprennent en écoutant, en mémorisant et en répétant des dialogues, des chansons ou autres textes qui leurs sont présentés.

0 1 2 3 4 5 6 7

18. Les élèves lisent en français en classe.

0 1 2 3 4 5 6 7

19. J'accepte les erreurs de français de mes élèves parce qu'elles font parties de leur apprentissage.

0 1 2 3 4 5 6 7

20. Les élèves sont en contact direct avec des francophones à travers des échanges étudiants, activités communautaires ou autres.

0 1 2 3 4 5 6 7

21. Les élèves utilisent l'anglais en classe.

0 1 2 3 4 5 6 7

22. Je concentre mon enseignement sur la structure de la langue comme par exemple les règles de grammaire et la syntaxe.

0 1 2 3 4 5 6 7

23. Les élèves écoutent le français en classe.

0 1 2 3 4 5 6 7

Pour les questions 1 à 28 indiquer la fréquence des comportements en classe de français sur une échelle de 0 à 7. Le nombre 0 indiquant l'absence de ce comportement et 7 indiquant que ce comportement est une réalité quotidienne en classe.

0 = jamais	**7 = toujours**

24. Je concentre mon enseignement sur le message que l'élève essaye de transmettre malgré ses erreurs de français.

0 1 2 3 4 5 6 7

25. Les élèves utilisent le français en classe.

0 1 2 3 4 5 6 7

26. Je suis l'expert en français dans la classe.

0 1 2 3 4 5 6 7

27. Les élèves découvrent intuitivement les stratégies d'apprentissage du français.

0 1 2 3 4 5 6 7

28. Les élèves apprennent et mémorisent des règles de grammaire.

0 1 2 3 4 5 6 7

29. Commentaires :_____

_____

_____

_____

_____

_____

Contexte de l'enseignement

Est-ce que les facteurs suivants influencent le choix des pratiques que vous choisissez pour enseigner le français?

0 = jamais	**7 = toujours**

1. Le degré de motivation des élèves.

   0 1 2 3 4 5 6 7

2. Le nombre d'élèves dans la classe.

   0 1 2 3 4 5 6 7

3. Le fait que les élèves ne soient pas tous au même niveau langagier.

   0 1 2 3 4 5 6 7

4. Le nombre d'élèves dans la classe ayant des besoins spéciaux.

   0 1 2 3 4 5 6 7

5. Le fait que les élèves soient de niveaux socio-économiques différents.

   0 1 2 3 4 5 6 7

6. La disponibilité et l'accès aux ressources pour les élèves.

   0 1 2 3 4 5 6 7

7. Les directives énoncées dans le programme d'études.

   0 1 2 3 4 5 6 7

8. La philosophie du corps professoral de mon département / école.

   0 1 2 3 4 5 6 7

Est-ce que les facteurs suivants influencent le choix des pratiques que vous choisissez pour enseigner le français?

0 = jamais	**7 = toujours**

9. La disponibilité et l'accès aux ressources pour les enseignants de français.

   0 1 2 3 4 5 6 7

10. Le temps disponible pour planifier les leçons et concevoir des activités.

    0 1 2 3 4 5 6 7

11. L'accès au développement professionnel.

    0 1 2 3 4 5 6 7

12. Le champ d'intérêts de mes élèves.

    0 1 2 3 4 5 6 7

13. Autres facteurs qui influencent le choix de vos pratiques :

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Merci beaucoup pour votre aide et coopération

Appendice E : Permission à conduire une recherche au conseil scolaire

Calgary Board of Education

Building a Collaborative Learning Community

ACCOUNTABILITY SERVICES

Education Centre Building
515 Macleod Trail SE, Calgary, Alberta T2G 2L9 Telephone: (403) 294 8763 Fax: (403) 294-8434

December 23, 2005

Ms. Marie-Andrée Drouin
147 Cambrai Avenue SW
Calgary, AB T2T 6J5

Dear Ms. Drouin:

I am pleased to confirm that the Calgary Board of Education has granted permission for you to conduct the study "Focus on the Teaching Methods Used in Teaching FSL in Alberta".

This approval granted indicates that as a School Board we have no ethical concerns with your study. **The final decision of participation rests with the school administration, teachers, students and parents involved. This letter does not obligate participation by anyone associated with the Calgary Board of Education.**

Please present this letter to Calgary Board of Education personnel when requesting access to teachers and students. This approval does not include access to student records.

I wish you success in your study and would appreciate a copy of any material that you subsequently publish.

Yours truly

L. Flanagan

Linda Flanagan, BA, BEd, MEd
Specialist, Accountability Services

cc. Pamela Sing, Research Chair, Campus Saint Jean

Appendice F : Lettre électronique aux directeurs/directrices d'école demandant la permission de contacter leur(s) enseignant(s) de FL2

In subject box: Permission to conduct a study

Dear Principal,

I am writing to request permission to e-mail French as a Second Language teachers (FSL) in your school for the purpose of conducting a study into their second language practices. I am interested in determining which teaching practices are used in the French as a Second Language classroom in order to fulfill the requirements for a Master of Education program at Faculté Saint-Jean, University of Alberta. Further details about this study are provided in the attached research proposal.

The e-mail is asking teachers if they would like to volunteer as participants in my study. They will be asked to complete a survey, to allow me to observe them in the classroom for a total of three hours and to participate in an interview of not more than one-hour's duration. The e-mail, which will be sent to teachers, is attached.

This project was examined and approved by my supervisory committee, the Ethics Committee of the Faculté Saint-Jean, University of Alberta (780) 465-8700, and by the Calgary Board of Education (403) 294-8763. If you require any further information, you may contact me or my supervisor, Dr. Martin Beaudoin at (780) 465-8715 or e-mail him at martin.beaudoin@ualberta.ca

This study is NOT a CBE study, although it has been reviewed and approved by the board. Your participation in this research is completely voluntary. You may withdraw your consent at any time with no penalty.

I have read this e-mail and attached documents and agree to allow Marie-Andrée Drouin to contact the FSL teacher(s) in my school. Please click the ACCEPT button below to show your acceptance.

Thank you for your time and consideration.
Sincerely,

Marie-Andrée Drouin

(403) 217-2495
mcdrouin@cbe.ab.ca

Appendice G : Lettre électronique aux enseignants de FL2 leur demandant de participer à la recherche

Bonjour,

Je suis Marie-Andrée Drouin, professeur de français à Central Memorial High School et je suis en train de compléter ma thèse de maîtrise à la Faculté Saint-Jean, University of Alberta.

Le but de ma recherche est d'identifier les approches qui sont utilisées par les professeurs de français langue seconde au niveau secondaire premier et deuxième cycle et de cerner les facteurs qui influencent le choix de leurs pratiques. **J'espère que cette recherche aidera à mieux comprendre les pratiques des enseignants de FSL pour pouvoir mieux vous supporter dans votre profession.**

Je vous demande donc humblement de m'aider à y voir plus clair en vous portant volontaire pour les fins de cette recherche. Votre contribution comprendra les activités suivantes :

1. trois périodes d`une heure d`observation que je ferai de votre enseignement du français langue seconde
2. une entrevue avec vous d`une durée maximale d`une heure comprenant un questionnaire d'environ une quarantaine de questions

Cette recherche ne comprend aucun risque physique ou mental pour les participants. La confidentialité des informations sera maintenue par l`utilisation d`un système de codage. J`utiliserai également des pseudonymes pour maintenir l`anonymat de votre nom et de votre école. Toutes les données recueillies lors de ma recherche seront gardées sous clé. Je serai la seule à y avoir accès et les données seront détruites après avoir rempli les exigences du programme de maîtrise. Vous aurez la possibilité de lire la transcription des notes prises lors de l'observation et de l'entrevue et de retirer son usage sans aucune pénalité ou risque, avant la publication de la recherche. Vous serez libre de vous retirer de cette recherche à tout moment sans aucune pénalité.

Ce projet de recherche a été approuvé par CBE et par le comité d'éthique de la Faculté Saint-Jean, University of Alberta mais N'EST PAS un projet de recherche du conseil scolaire.

Si vous acceptez de participer à cette recherche, je vous prierais de me contacter par courriel à l'adresse suivante mcdrouin@cbe.ab.ca . Je communiquerai alors avec vous pour planifier les dates d'observation.

En vous remerciant très chaleureusement de votre coopération, je vous prie de recevoir mes sincères salutations.

Marie-Andree Drouin
Enseignante

Appendice H : Lettre aux directeurs d'école pour demander la permission de faire des observations dans la classe de FSL et d'interviewer le professeur de FSL

Date
Name of the principal
Address of the school

Dear _____,
I am writing to request permission to observe _____(name of the teacher)_ during the teaching of his/her ___(course name)_ class. I will be observing this class for a total of three (3) hours the following days and times: _____(days and times scheduled for observation). I will also conduct an interview of not more than one hour with the teacher.

The observation times and interviews are part of a study in which I am attempting to determine which teaching practices are used in the French as a Second Language classroom (see attached research proposal). This project was examined and approved by my supervisory committee, the Ethics Committee of the Faculté Saint-Jean, University of Alberta (780) 465-8700, and by the Calgary Board of Education (403) 294-8763. If you require any further information, you may contact me or my supervisor, Dr. Martin Beaudoin at (780) 465-8715 or e-mail him at martin.beaudoin@ualberta.ca

This study is NOT a CBE study, although it has been reviewed and approved by the board. Your participation in this research is completely voluntary. You may withdraw your consent at any time with no penalty.

Thank you for your time and consideration.

Your cooperation is greatly appreciated.

Sincerely,

_____
Marie-Andrée Drouin
(403) 217-2495
mcdrouin@cbe.ab.ca

I _____consent that _____
(principal's full name – please print) (teacher's name)

Participate to Marie-Andree Drouin's study as outlined above.

_____ _____
(principal's signature) (date)

Please sign and return to me.
Merci

Appendice I : Formulaire de consentement de l'enseignant d'être observé et interviewé

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PARTICIPANT

Je soussigné(e) _____ enseignant(e) au conseil scolaire de Calgary (Calgary Board of Education) , accepte de participer au projet de recherche de Marie-Andrée Drouin afin de compléter sa thèse de maîtrise à la Faculté Saint-Jean, University of Alberta.

J'affirme avoir discuté, lu et compris la proposition de recherche comprenant trois séances d'observation et une entrevue d'une durée maximale d'une heure.

Je comprends que dans la thèse écrite à la suite de ces observations et de l'entrevue, mon anonymat, celui de mon école et des personnes mentionnées, sera garanti. Je comprends que la confidentialité des informations sera maintenue et que les notes prises lors des observations et de l'entrevue seront détruites après avoir rempli les exigences du programme de maîtrise.

Je comprends que ce projet ne comprend aucun risque physique ou psychologique pour mes élèves ou pour moi-même.

Je comprends que j'aurai la possibilité de lire la transcription des observations et de mon entrevue ainsi que l'ébauche du projet de recherche écrit à la fin de l'étude.

Je comprends que j'ai le droit de retirer son usage sans aucune pénalité ou risque, avant la publication de l'étude, en informant Marie-Andrée Drouin verbalement ou par écrit.

_____ _____

Signature de l'enseignant(e) Date

_____

Nom de l'enseignante

Appendice J : Lettre aux parents des classes que j'ai observé pour les informer de mes activités dans la classe de leur enfant

Date

Dear Parent or Guardian,

This letter is to inform you of the research project that will be taking place in your son or daughter's French class on the following dates:

1. Day and time

2. Day and time

3. Day and time

During those times I will be observing the activities that are taking place in your child's French classroom. I will be observing the class on three different occasions. My research consists of observing the class in action. I will be examining the diverse teaching approaches presented to the students during the lesson. My observations will not be focused on individual students, but on the methods used by the teacher to teach French.

Please be assured that all the results from my observations will remain anonymous and confidential. No reference will be made to a specific student, teacher, class or school. Fictitious names would be used if necessary in reporting the findings. Please feel free to accept the indirect participation of your child in my research, bearing in mind that you may withdraw your consent at any time.

This project was examined and approved by the Ethics Committee of the Campus St-Jean extension of the University of Alberta (780 46-8700) and by the Calgary Board of Education. If you require any further information, please contact me.

Thank you for your time and consideration.

Sincerely,

_____

Marie-Andrée Drouin

Appendice K : Critères pour l'évaluation du projet

Source : French 30 Module 2(p.129), Alberta Education

Liste de contrôle

En révisant ta présentation, coche (☑) chaque partie que tu penses avoir réussi à faire.

Contenu du message

Dans ma présentation :

- j'ai inclus une introduction qui contient de l'information générale au sujet de l'histoire ❑, du peuple ❑, de la culture ❑, du transport ❑, de l'hébergement ❑, des activités terrestres ❑, des activités nautiques ❑ et de la cuisine des îles polynésiennes ❑. (16)
- j'ai décrit chaque île en mentionnant quelque chose sur sa géographie ❑ (2) et en indiquant au moins trois choses que chaque île offre aux touristes. (6) ❑❑❑
- j'ai donné deux raisons pour visiter les îles polynésiennes. (4) ❑❑
- j'ai répondu aux questions des ami(e)s de madame Lemoine. (8) ❑
- j'ai terminé ma présentation par une conclusion. (2) ❑ **/38**

Culture

Dans ma présentation :

- j'ai utilisé une formule de politesse appropriée pour s'adresser à un groupe. ❑
- je me suis présenté(e). ❑
- j'ai remercié le groupe d'une façon appropriée. ❑ **/3**

Précision de la langue

Je crois que :

* j'ai utilisé le vocabulaire approprié à la situation. ❑
* j'ai utilisé les temps de verbe appropriés. ❑
* j'ai fait l'accord du verbe avec son sujet. ❑
* j'ai utilisé des mots-liens pour lier mes idées. ❑
- j'ai utilisé les pronoms ***y*** et ***en*** au moins une fois chacun. ❑
- j'ai fait l'accord des articles et des adjectifs avec les noms. ❑
- j'ai placé les mots dans le bon ordre. ❑
- j'ai bien prononcé les mots. ❑ **/22**

(*L'accent majeur : 0,5 point sera enlevé pour chaque erreur.)

Dans ma présentation orale, je crois que :

- j'ai parlé avec expression. ❑
- j'ai utilisé un rythme approprié à la situation. ❑ **/4**

Stratégies

Pour cette production :

- j'ai pris des notes pour organiser mes idées. ❑
- je me suis exercé(e) _____ fois pour rendre ma présentation plus naturelle. ❑
- j'ai utilisé la liste de contrôle pour vérifier si ma présentation était complète et la langue, précise. ❑ **/3**

N.B. : N'oublie pas de remettre cette liste de contrôle à ton facilitateur.

Total pour la tâche : /70